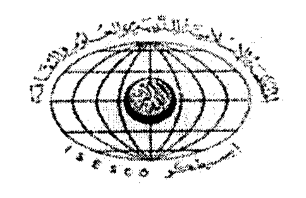
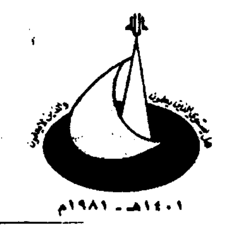




المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة　　المعهد العالمي للفكر الإسلامي



جامعة قناة السويس - كلية التربية بالإسماعيلية
و
اللجنة الوطنية للتربية والعلوم والثقافة

ورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي
في الفترة من ٢-٥/١٢/٢٠٠٣

ورقة الأستاذ الدكتور/ محمود عباس عابدين

"تفعيل وظيفة المدرسة في التجديد التربوي"

44

تفعيل وظيفة المدرسة فى التجديد التربوي

إعداد

دكتور/ محمود عباس عابدين

أستاذ تخطيط التعليم واقتصادياته وإدارته

رئيس قسم أصول التربية

عميد كلية التربية – الإسماعيلية

جامعة قناة السويس

دراسة مقدمة إلى ورشة العمل الإقليمية في مجال التجديد التربوي، التي تنظمها المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (الإيسيسكو)، ومركز الدراسات المعرفية بالتعاون مع كلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس.

مقدمة البحث، ومشكلته

تموج الساحة التربوية منذ فترة طويلة من الزمان، وفى عديد من بلدان العالم النامي والمتقدم، بأفكار متنوعة وربما متصارعة حول التجديد التربوي، ومن زوايا متعددة، مثل النظريات التربوية الموجهة له، أساليبه، طرق ترجمته إلى واقع عملي على مستوى المدرسة، طرق الاستفادة من خبرات الدول الأخرى، وغير ذلك من القضايا الشائكة التي لا يتسع المجال لعرض كل منها بالتفصيل .

وعلى الرغم من ذلك، فإن قضية ترجمة التجديديات التربوية إلى واقع عملي على مستوى المدارس قد حظيت باهتمام عالمي مضاعف، لاسيما إذا وسعنا طموحاتنا لجعل المدرسة والعاملين فيها أساس الإصلاح والتجديد التربوي . ونشير فى هذا الصدد،على سبيل المثال، إلى النتيجة المهمة التى توصل إليها " مايكل فولان "(Michael Fullan (1993" فى كتابه الشهير " قوى التغيير " **Change Forces**، التى مؤداها أن جهود الإصلاح المدرسى **Shool Reform** فى الولايات المتحدة خلال العقدين اللذين سبقا نشر كتابه فى عام ١٩٩٣ قد فشلت ؛ لأن معظم هذه الجهود قد تم فرضها من خلال الهيئات التشريعية للولاية **State Legislatures**، ومن حاكمي الولايات ، وإدارات التربية فى الولايات **State Departments of Education**، وربما اللجان الحكومية المحلية **Local Governing Board**، دون مدخلات أو تغذية راجعة من هؤلاء الذين يعملون فى الميدان الفعلي ؛ وبخاصة المدارس . وعادة ما تكون الافتراضات التى توجه هذه المحاولات الإصلاحية غير واضحة، وربما ضبابية **Murrky**، وتفتقر إلى الأساس البحثي أو تعكس ببساطة رغبة بعض الساسة فى تنفيذ أجندة ما لإصلاح النظام (١) .

ويخلص كل من " جورج جارسيا" **George Garcia**، و" مارى جارسيا " **Mary Garcia** فى دراستهما المشتركة عام ١٩٩٦ إلى أن سياسة فرض التجديد من أعلى إلى أسفل، السابق وصفها بشكل عام فى الولايات المتحدة، تنطبق أيضا على نوع خاص من التجديد متعلق بمدارس تسمى المدارس القانونية **Charter Schools** ،وهى نوع من المدارس التى تحاول أن تجدد نفسها ذاتياً، وتعلى من شأن التدريب والتعلم والمحاسبية (٢) . مما يعكس أمرًا عجباً مؤداه أن الباحثين فى الولايات المتحدة الأمريكية أكثر شكوى من فرض التجديد من المستويات الإدارية الأعلى على المستويات الأدنى، على الرغم من تزايد مساحات اللامركزية فى الولايات المتحدة الأمريكية .

ويشير تقرير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية **OECD (1989)** إلى أن عدد الطلاب الذين يتركون المدارس فى دول هذه المنظمة العالمية – حاملين بعض صور الشهادات – يعد

أكبر من ذى قبل، إلا أن سخط أصحاب الأعمال لم يقل • ويخطو التقرير خطوة أخرى نحـو تفسير هذا الفشل مؤكداً أن الصعوبة الكبرى فى حالة التغيرات البنيويـة (الهيكليـة) Structural Changes، تكمن فى كيفية ترجمتها إلى ممارسات تربوية وتعليمية وتعلمية، وفى كيفية إحـداث المشاركة الفعالة فى الإبداع لكل المشتركين فى العملية التدريسية والتعليمية، ويتطلب ذلك فهمـا أعمق لما يحدث بالفعل داخل المدارس والفصول ؛ أى جودة التدريس والتعليم التى تحدث داخل المدارس (٣).

ولا يختلف الحال كثيراً فى الولايات المتحدة عنه فى دول أخرى متقدمة أو نامية، تعد أقرب إلى المركزية منها إلى اللامركزية، وبخاصة فى بلداننا العربية التى تعطى التجديـد التربـوي المزيد من الاهتمام، لكننا نعانى عادة صعوبات جمة فى ترجمة هذه التجديدات ؛ لتصبح أكثـر فعالية على مستوى المدارس •فقد ثبتت محدودية قدرة الإصلاحات البنيويـة (الهيكلية) Structural Reforms المكبرة Macro للأنظمة التعليمية فى حل المشـكلات التربويـة الأزلية • فقد تم تعديل التركيبات البنيوية مرة بعد مرة، ومع ذلك فإن أعدادا كبيرة من التلاميـذ مازالوا يصلون إلى نهاية تعليمهم بمستويات تحصيلية منخفضة بشكل واضـح، ودون حمـاس للتعليم والتعلم •

ومن هنا كانت هذه الدراسة التى تهدف إلى تفعيل وظيفة المدرسة بوصفها وحدة أساسية فى التجديد التربوي •

وتحاول الدراسة – من خلال المنهج الوصفي – الإجابة عن الأسئلة البحثية التالية:-

١- ما أبرز الصعوبات التى تعوق نجاح التجديد التربوي فى بلادنا، خاصـة علـى مسـتوى المدرسة، فى كلٍ من المجالات التالية:

- ☐ المحتوى الدراسي وطرائق التدريس •
- ☐ المعلم ونمط إعداده وتدريبه •
- ☐ نظم الامتحانات والتقويم •
- ☐ الإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية •
- ☐ مجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة •
- ☐ نقابة المهن التعليمية •
- ☐ التوجيه التربوى؟

٢- ما مدى دلالة الفروق الإحصائية بين أفراد العينة حسب المتغيرات التسعة التالية:

☐ **الوظيفة:** تقسيم ثلاثي:

- وظيفة إدارية (مدير، ناظر، وكيل)
- وظيفة تدريسية (معلم، معلم أول)

- توجيـــــــــه

- ☐ **التخصص:** علمى فى مقابل أدبى
- ☐ **سنوات الخبرة:** (١-٥سنوات)، (٦-١٠)، (أكثر من عشر سنوات) ٠
- ☐ **نوع المدرسة:** حكومى فى مقابل خاص ٠
- ☐ **موقع المدرسة:** ريفى فى مقابل حضرى٠
- ☐ محافظة الإسماعيلية فى مقابل خارجها ٠
- ☐ **التأهيل:** تربوى فى مقابل غير تربوي ٠
- ☐ **النوع (الجنس):** ذكر فى مقابل أنثى ٠
- ☐ **المرحلة التعليمية:** ابتدائي، إعدادي، ثانوي؟

٣- كيف يمكن تفعيل وظيفة المدرسة لتكون وحدة أساسية فى التجديد التربوى، ضمن باقى مؤسسات التجديد التربوى فى بلادنا؟

وتسير الدراسة، وفق المحاور الآتية:

١- المقصود بالتجديد التربوي، وخصائصه وأبرز المصطلحات المرتبطة به ٠
٢- نماذج للتجديد التربوي وصعوباته على مستوى المدارس ٠
٣- الدراسة الميدانيـــــــــة ٠
٤- نحو دور أكثر نجاحاً للمدرسة فى التجديد التربوى ٠

وفيما يلى تفصيل موجز لكل من المحاور السابقة ٠

المحور الأول: المقصود بالتجديد التربوي، وخصائصه وأبرز المصطلحات المرتبطة به:

لا يتسع المجال للإفاضة فى التطور التاريخي للتجديد التربـــوي **Educational Innovation** إلا أنه ليس بالشيء الجديد ؛ فمنذ أن وجدت النظم التعليمية كانت هناك دائمـــا أفكـــار وطـــرق وأساليب جديدة، ويكمن الفرق الرئيسي بين التجديدات التربوية فى الماضي والحاضـــر، فـــى السرعة الكبيرة التى ظهرت بها هذه التجديدات فى الآونة الأخيرة٠ وهذه الحقيقـــة لهـــا أهميـــة أساسية لكي نتفهم المقصود " بعلم التجديد التربوي " الفهم السليم ؛ ذلك أن سرعة التغيير وعواقبه المتعددة هي التى تجبرنا على إعادة استكشاف التجديد، وجعله منهاجا، وأخذه فى الاعتبار فـــى تفكيرنا التربوي، وفى التخطيط والتنفيذ والتقويم ٠

ويجتهد " هيمو مانتينن" فى تحديد الاستخدام الأول لكلمة " تجديد " حيث توصل- اعتمادا على السجلات - إلى أنها استخدمت لأول مرة فى عام ١٥٤٩، حين كان معناها هو " تغيير شيء الى شيء جديد "، و" تغيير الشيء وتجديده " ٠ وبعد ذلك التاريخ بحوالي مائة عـــام، تغيـــر معنـــى

الكلمة لتعنى " إدخال شيء جديد"• وفى تاريخ لاحق، تضمن معنى الكلمة أيضا " إحداث تغييرات فى شيء قائم"، وظلت جميع هذه المعاني ملتزمة بالأصل اللاتيني للكلمة (In- novare) وبمعنى " يجدد " (٤).

وعاد ما يرتبط " التجديد" بالعديد من المصطلحات الأخرى، لعل ما أبرزها:
" الاختراع " Invention، و "المنهج" Curriculum،و"الإصلاح" Reform • فقد استخدمت كلمة " اختراع " قبل أن تظهر كلمة "تجديد " بحوالي مائة عام، ومع ذلك فهناك علاقة وظيفية بينهما ولو أن " التجديد" لايقتضى بالضرورة " الاختراع "، ولهذا التمييز أهمية أساسية، إذ أن تجديد الممارسات التربوية لايعنى بالضرورة " اختراعها"•ومن ناحية أخرى فإن كلمة " المنهج " ذكرت بعد كلمة " تجديد" بحوالي مائة عام، باعتبارها " مقرراً "، خاصة المقرر الدراسي النظامي سواء فى المدرسة أو الجامعة، فى حين أن كلمة " إصلاح" ظهرت فيما بعد، ومنذ عام ١٨٥٦ استخدمت لتعنى " تحسين أو تصحيح شئ خاطئ"، والفعل يعنى " تخلص من الأخطاء والعيوب السابقة "• والملاحظ أن مفاهيم " التجديد " و " المنهج " و" الإصلاح" قديمة نسبياً، على الأقل إذا ماهى قورنت بتاريخ أغلب المفاهيم التربوية أما من الناحية التاريخية، فقد ظهرت هذه المفاهيم بالترتيب التالي: التجديد من أجل المنهج وإصلاحه (٥) .

ومن هنا نجد " دريك راونترى" Derek Rowntree يعرف " التجديد فى التربية " فى قاموسه الصادر عام (١٩٨١) على أنه "تنشيط **Promotion** الأفكار والطرائق الجديدة فى التربية ؛ خاصة فيما يتعلق بالمنهج " (٦).

ومن خلال استعراض الأدبيات السابقة التى تعاملت بشكل أو بآخر مع التجديد، والتجديد التربوى، نجد فيضاً من الاجتهادات والتعريفات والمفاهيم التى يصعب حصرها، أو حتى الإشارة إليها، والتى تخرج عن نطاق هذه الدراسة وأهدافها، والتى تتلاقى أيضاً فى أمورٍ وتتباين فى
أخرى، وهذا أمر متوقع فى العلوم الاجتماعية والتربوية التى يغلب عليها النسبية، وتتأثر بعوامل الزمان والمكان، ومناظير العلماء وفلسفاتهم وتخصصاتهم وأهدافهم، وغير ذلك من العوامل •

ومن هنا حاول بعض المجتهدين من المتخصصين عمل مايسمى بما وراء التحليل Meta-Analysis للدراسات فى هذا المجال ؛ للوصول إلى تعريف يجمع العناصرِ المشتركة فى التعريفات السابقة قدر الإمكان • ونشير هنا –على سبيل المثال – إلى محاولة " ريكاردز" T. Rickards (1991) فى هذا الشأن ؛ حيث توصل إلى نتيجة مؤداها أن التجديد يمكن فهمه بشكل عام على أنه عملية حل مشكلة اجتماعية بطريقة غير نمطية (٧) •

وعلى الرغم من أهمية الجانب الاجتماعى للتجديد، فإن هناك من يرى أن التجديد الحقيقى يبدأ غالباً باكتشاف تكنولوجى مهم • وهناك من يعتدل، ويبرز نوعين للتجديدات، هما التجديدات الفنية **Technical Innovations**، والتجديدات الإدارية **Administrative Innovations** ومن هؤلاء " دامنبور" **Damanpour** ؛ حيث يرى أن التجديدات الفنية هى: تلك التى تحدث فى الأنظمة الفنية **Technical systems** لمؤسسة ما، وتتصل مباشرة بالنشاط الأساسى لعملها، والتجديد الفنى يمكـن أن يكون تطبيق فكرة جديدة لمنتج جديد أو خدمة جديدة، أو إدخال عناصر جديدة فى عملية انتاج المؤسسة أو فى خدماتها • أما التجديدات الإدارية؛ فيمكن تعريفها على أنها تلك التى تحدث فـى النظام الاجتماعى للمؤسسة، مثل تطبيق طريقة جديدة لتوظيف العمالة، أو توزيـع المـوارد، أو تحديد المهام والسلطات، أو نظام المكافآت • وهكذا فإن هذا النوع من التجديد يعنى تجديداً فـى الهيكل التنظيمى **Organizational Structure**، وفى إدارة البشر [٨].

وعلى الرغم من أهمية التعريفات العامة السابقة، إلا أننا نفضل هنا تعريف " هيمـو مـانتينن" للتجديد التربوي، الذي يراه على أنه [٩]:

أولاً : إدخال كل جديد أو تغيير فى الأفكار أو السياسات أو البرامج أو الطرق أو المرافق أو البيئة التعليمية القائمة بالفعل على اتساعها، ويحدث تحسيناً ملموسًا فى كفاءة الخدمة التربوية •

ثانياً: هو العملية الدينامية لابتكار هذه التغيرات والتخطيط لها، وتطبيقها •

ويرجع تفضيلنا لهذا التعريف إلى العلمية فى اشتقاقه، والشمولية التى يتصف بها، فضلا عن ربطه الفعال بين التجديد التربوي، والعديد من المصطلحات التى تتكامل معه، خاصة الإصلاح، والابتكار، والتخطيط، وتأكيده أيضا على أهمية التطبيق، وتحسين الكفاءة التربوية•

وتجدر الإشارة إلى تضاعف الحاجة إلى التجديد التربوي فى الآونة الأخيرة ؛ نظراً لسرعة التغيرات التى اتسعت لتشمل الحيـاة بأسـرها، وبخاصـة التغيـرات العلميـة والتكنولوجيـة، والاتصالات، وغير ذلك من العوامل، وضعف قدرة المدارس والأنظمة التعليمية بشكل عام على التفاعل الإيجابي الهادف مع هذه المتغيرات، أخذا فى الاعتبار أننا لا ننشد أن تستجب المـدارس لكل تغيير، وتصبح تابعة له، إنما ننشد أن تكتسب المدارس – من خلال التجديد التربوي الهادف – القدرة على قيادة حركة التغيير الهادف فى المجتمع، أو على الأقل التفاعل الإيجابي معه •

ومن هنا زادت أهمية " التجديد التربوي " على مستوى العالم، لدرجة أن بعض الباحثين منهم " هيمو مانتينن " حاول إرساء دعائم علم جديد يسمى " علم التجديد التربوي "، يتضمن الآتي [١٠]:

١- معرفة التجديد التربوي، مشتقاً من التجارب والبحوث والملاحظات والممارسات التجديدية وغيرها .

٢- المبادئ والحقائق العامة، وطرق بحث التجديدات التربوية ودراستها .

٣ - مهارات التجديد وتقنياته .

ورغبة فى جعل الأمور أكثر إيضاحاً وموضوعية بخصوص مصطلحي " التجديد" و" التجديد التربوى "، فإننا نلخص عدداً من خصائصهما، ربما تكون مفيدة أيضاً فى سد ما فى التعريفات السابقة من نقص، وهذه الخصائص تتكامل أيضاً مع هذه التعريفات، ولا تتعارض معها، ولعل من أبرز هذه الخصائص مايلى:

١- يهدف التجديد إلى حل مشكلات قائمة أو محاولة منع حدوث مشكلات فى المستقبل.

٢- التجديد نشاط هادف ومقصود، يتم التخطيط له مسبقاً، جزئياً أو كلياً . وعليه فالتجديد ليس نشاط عارضاً .

٣- يحدث التجديد فى أطر اجتماعية أو مؤسسية أو فردية .

٤- ينتج عن التجديد فوائد خاصة بالنظام الاجتماعى ككل، أو بعض مؤسساته أو أفراده . وتتطلب هذه الفوائد فى حالة التربية والتعليم خاصة مقاييس موضوعية لتحديدها، لاسيما أن هذه الفوائد عادة ما يتأخر ظهورها فى حالة التجديدات التربوية .

٥- التجديد عملية تعاونية ومستمرة، ومرنة .

٦- يتطلب التجديد أناساً مجددين، لهم عقول متميزة، وقدرة خلاقة على عرض أفكارهم بشكل واقعى ومقنع .

٧- يتطلب التجديد أيضاً تجريباً متأنياً، مصحوباً بتقويم موضوعى، ثم تدرجاً فى التعميم، مع استمرار التقويم .

٨- يرتبط التجديد ارتباطاً وثيقاً، قد يصل لحد التداخل، مع كل من الإصلاح، والتطوير، والتحسين، والتنمية، والإبداع، والابتكار .

٩- التجديد يمكن أن يأتى من الداخل، ولامانع من الاستفادة من تجارب الدول الأخرى، مع مراعاة تباين الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بين الدول خاصة فى حالة التجديد التربوى .

المحور الثاني
نماذج للتجديد التربوي وصعوباته على مستوى المدارس

من خلال استعراض الأدبيات التربوية المتعلقة بالتجديد، نخلص إلى نتيجة غريبة مؤداها أن أكثر دول العالم تقدماً هي أيضاً أكثرها شكوى من مستوى التعليم ؛خاصة على مستوى المدارس، بل هي أكثرها اضطرابًا وقلقًا على مستقبل التعليم بأسره • ومن ناحية أخرى، فإن واحدة من أكثر الدول لامركزية فى إدارة التعليم على مستوى العالم، وهى الولايات المتحدة، هي أيضاً من أكثر الدول التي نجد منها شكوى المدارس من فرض التجديدات التربوية عليها من السلطات الإدارية الأعلى، ربما لأن ذلك يتنافى مع طبيعة اللامركزية وأهدافها •

ولا يتسع المجال لعرض نماذج تجديدية في عدد من الدول، ولكننا نفضل أن نركز بشكل أكبر على الولايات المتحدة، ربما لزيادة حدة الصراع بين الإدارة المدرسية، والمستويات الإدارية الأعلى فيما يتعلق بالتجديد التربوي ؛ خاصة تنفيذه على مستوى المدارس •

فمنذ أن تم نشر التقرير الأمريكي المشهور " أمة في خطر " **"A Nation at Risk"** من خلال الوكالة الوطنية للتميز فى التربية **National Commission on Excellence in Education** فى عام (١٩٨٣) تزايد وقع التجديد والإصلاح التربوي في الولايات المتحدة ومعدلاتهما لاسيما على مستوى المدارس • فعلى الرغم من أن الإصلاحات التربوية **Educational Reforms** تبدو منذ ذلك التاريخ متكاملة ومتداخلة، فإن تأثيراتها تشكل " أمواجاً" منفصلة **Separate Waves**،على حد تعبير " لورا ديزمون " **Laura Desimone (2002)**[١١].

وتعد الموجة الأولى من هذه الإصلاحات والتجديدات استجابة للتقرير السابق ذكره فى عام ١٩٨٣، وجاءت دعماً للنظام التعليمي الذي كان مطبقاً آنذاك وتقويته • وقد تطلبت هذه الموجة الإصلاحية بدرجة كبيرة تغيرات نظامية **Systemic Changes**،مثل زيادة المعايير **Standards** ، واللوائح **Regulations**، ونتج عنها زيادة فى رواتب المعلمين، وزيادة فى المتطلبات الأساسية **Core Requirement** للنظام التعليمي،وإطالة اليوم الدارسى والعام الدراسي •

وقد اتسمت إصلاحات الموجة الأولى بعدم إضافة أى طاقة توسعية فى النظام التعليمي، واتسمت أيضا باعتمادها بشكل أساسي على مداخل الإدارة من أعلى إلى أسفل **Top-Down Approches**، أى تلك التى يتم فرضها من قبل السلطات الأعلى على السلطات الأدنى •

ونتيجة لذلك بدأت الموجة الثانية للإصلاح، التي ركزت بشكل أساسي على توسيع العلاقة بين المدارس والعائلات وتعميقها، والتركيز على حاجات المجموعات الخاصة من الطلاب، وجذب المعلمين الأكفاء واستبقائهم، ورفع مستوى إعداد المعلم، فضلاً عن إعادة هيكلة أدوار المعلمين لجعلها أكثر مهنية Professional .

وعلى الرغم من موجتي الإصلاح هاتين، فإن تنظيم المدرسة School Organization لم يتغير كثيراً [١٢]، ولم يتغير أيضاً الطريقة التي يدرس بها المعلمون [١٣] .

واستجابة لفشل هذه الإصلاحات المبكرة، وبسبب التركيز المتجدد على أهمية إعادة هيكلة المدارس لتعزيز التغيرات فى التدريس والتعلم، فإن الأمة الأمريكية قد بدأت العمل فيما يمكن أن نعتبره الموجة الثالثة للإصلاح **The Third Wave of Reform**، **الذي أطلق عليه الإصلاح المدرسي الشامل** **Comprehensive Schoolwide Reform (CSR)** والذي بدأ مع بدايات القرن الحادي والعشرين . وعلى العكس من الجهود الماضية، فإن الإصلاح المدرسي الشامل يركز على تحسين **Improvement** المدارس بكاملها، بدلاً من التركيز على مجتمعات سكانية بعينها من الطلاب داخل المدارس، وهو إصلاح ليس محدوداً بطرائق تدريس معينة، أو برامج أو مقررات محدودة [١٤] .

وتعتبر تصميمات **Designs** الإصلاح المدرسي الشامل، فى أغلب أجزائها، ثمرة لحركة المدارس الفعالة **Effective Schools Movement** .وتحدد الأدبيات المتعلقة بهذه الحركة خصائص معينة ترتبط بالمدارس الناجحة، مثل: المرامي المشتركة **Shared Gools**، والمناخ المدرسى الإيجابي، والإدارة على مستوى المدرسة، ودعم العلاقات مع المجتمع المحلى، والبناء التنظيمي الواضح،والمنهج المتواصل **Articulate Curriculum**،وتعظيم أوقات التعلم، والتنمية المهنية للمعلمين، والمشاركة الوالدية .

ويتمثل النقد الموجه إلى الأدبيات المتعلقة بالمدارس الفعالة، على الرغم من أهميتها، فى أنها لم تشخص الطرائق العملية التي من خلالها تصبح المدارس ناجحة . وتحاول حركة الإصلاح المدرسي الشامل **(CSR)** علاج هذا العيب، من خلال تقديم المخططات **Designs** التي تكفل إعادة اكتشاف المدارس الفعالة، وتعظيم رسالتها التربوية .

ومعظم مصممي نماذج الإصلاح المدرسي الشامل يأخذون على عاتقهم مواجهة التحدي الخاص بالرغبة فى التأثير الفعال فى التعليم على مستوى الفصل الدراسي . وتنشد هذه

الإصلاحات -إجمالاً - إبداع طرق للتأثير الفعال فى أداء المعلمين داخل الفصل الدراسي . ويشجع مصممو هذه النماذج المدارس على أن يمزجوا بين نماذجهم الإصلاحية، والجهود الرامية للتركيز على المناهج والتعليم والتعلم .

وللاستجابة للدعوة الصريحة التي تقوم عليها هذه الموجة الإصلاحية الثالثة، من وجوب التركيز على التدريس **Teaching** والتعلم **Learning**، فإن على المربين المساندين لهذه الموجة ليس التغيير الأساسى لبنية المدارس ونظامها فحسب، بل أيضاً المناهج، ونشر التعليم **Delivery of Instruction**. وهناك نماذج مدرسية متعددة للاستجابة لهذه الموجة الثالثة منها: المدارس الجذابة **Magnet Schools**، والمدارس الصغيرة الجديدة **New Small Schools**، والمدارس التقليدية المعدلة **Redesigned Traditional Schools**، ثم نماذج الإصلاح المدرسي الشامل **Comprehensive Schoolwide Reform Models**. وإذا كانت الصيغ السابقة تحاول الاستجابة لمتطلبات الموجة الثالثة، فإنها تنشد أيضاً علاج المشاكل المتأصلة فى البناء البيروقراطي التقليدي، وتحاول خلق تنظيمات أصغر، برؤية متماسكة **Coherent Vision** .

وعلى الرغم من أن إصلاحات الموجتين الأولى والثانية مازالت تشكل قدراً كبيراً من مظلة الإصلاح، فإن تصميمات الإصلاح المدرسي الشامل على وجه الخصوص قد أصبحت حديثاً محل تركيز جماعات الإصلاح المدرسي على المستويات المحلية، والولايات، والمستوى القومي أيضاً .

وتوفر التشريعات في الآونة الأخيرة فى الولايات المتحدة قائمة من سبعة عشر نموذجاً للإصلاح المدرسي الشامل، ولكن المدارس ليست محددة بتلك النماذج فقط . فالمدارس التي تتلقى منحة من نماذج الإصلاح المدرسي الشامل، يمكن أن تبدع نماذجها الإصلاحية الشاملة الخاصة بها، وذلك من خلال المزج الفعال بين مداخل إصلاح المناهج، والتعليم **Instruction** والتقييم **Assessment** والتنظيم . وطبقاً لبيانات عام (٢٠٠٠) الصادرة عن معمل التنمية التربوية فى الجنوب الغربي **Southwest Educational Development Laboratory**، فإنه توجد أكثر من (١٥٠٠) مدرسة تستخدم أكثر من (٣٨٠) من النماذج الإصلاحية الشاملة والمتباينة أيضاً .

ولا يتسع المجال، بالطبع، للحديث حتى عن بعض من هذه النماذج الإصلاحية، المهم أن نشير هنا إلى المرونة الكبيرة المرتبطة بهذه النماذج، التي تهدف بشكل إجمالي إلى إحداث تغيير شامل على مستوى المدرسة، بحيث يؤثر فى جميع المكونات المدرسية، مثل المنهج، وطرائق التدريس، والتنظيم، والتطوير المهني، ومشاركة أولياء الأمور . ولقد ساعدت التشريعات

الفيدرالية، وعلى مستوى الولايات، وكذلك التشريعات المحلية فى تطبيق هذا النوع من الإصلاح الشامل للمدرسة، وفى عام ١٩٩٧ أقرّ الكونجرس الأمريكى هذا البرنامج، وهذا يعطـــى دعمـــاً مالياً للمدارس التى تطبق هذا النوع من الإصلاح ٠

ونشير هنا إلى إحدى الدراسات التتبعية التقويمية لبعض هذه الصيغ التجديدية، وهى للباحثة " لورا ديزمون" Laura Desimone (2002) التي ركزت على دراسة الوثائق والأدبيات المتعلقـــة بتنفيذ هذا النوع من الإصلاح الشامل (١٥)٠ وقد توصلت إلى أنه كلما كانت سياسة الإصلاح أكثر تحديداً **More Specific**، واتساقاً **Consistent**، وصادرة عن سـلطة مختصـــة **Authoritative**، وأكثر قوة **Powerful**، وأكثر ثباتاً **Stable**، كلما كان التنفيذ أكثر قوة وفاعليـــة ٠ وعليــه فقـد توصلت إلى أن العناصر الخمسة المرتبطة بالإصلاح – وهى: التحديد **Specificity** والاتســاق **Consistency** ، والرسمية **Authority**، والقوة **Power** ، والثبات **Stability** – تساهم بفاعلية فى تنفيذ هذا النموذج الإصلاحي، مع وجود بعض الفروق النوعية لتأثيرات كل من عوامل النجـــاح هذه ٠

وقد حرصت الدراسة المذكورة على تحديد مفاهيم إجرائية دقيقة لكل مـــن عوامـــل النجـــاح الخمسة المذكورة، وبما لا يتسع الوقت لعرضه ٠المهم أن التجديد المذكور قد سبقه، وصــــاحبه، دراسات تتبعيه تقويمية ؛ لدعم الإيجابيات، وعلاج السلبيات أولاً بأول ٠

وعلى الرغم من محاولتنا تفسير أسباب ظهور حركة الإصلاح المدرسي الشامل فى الولايات المتحدة الأمريكية، التي يطلق عليها الموجة الثالثة فى الإصلاح، أثناء تلخيص معـــالم التجديـــد ومشكلاته فى الموجتين الأوليتين، إلا أننا نرى من الأهمية بمكان التأكيد بشيء من التفصيـــــل على عوامل أخرى، كانت قد ساهمت بشكل كبير فى ظهور هذه الموجة الثالثة ٠ ونقع على أبرز هذه العوامل من خلال مراجعتنا الدقيقة لكتاب مهم صادر فى عام (١٩٩٦) عن مجلة **Harvard Educational Review**، أرسل إلينا مع رسالة رقيقة من الناشر " كارين مــــالونى " **Karen Maloney**، حيث تشير الرسالة إلى أن هذا الكتاب قد ضم أفضل أربع دراسات سبق نشرها فى أعداد مختلفة من هذه المجلة رفيعة المستوى ٠ وهذه الدراسات الأربع تحاول مجتمعة توضيح كيفية أن يعمل المديرون، وصناع السياسات، **Policymakers**، والمعلمون معاً لإقرار سياسة الإصـــلاح **Reform** وتنفيذها، ومن هنا حمل الكتاب عنواناً جذاباً، وهو" **العمل سوياً نحـــو الإصـــلاح** "(١٦)، وهـــذه الدراسات الأربع هى:

١- الوصول الى المقاييس بممارسة تربويـــة جيـــدة **Getting to Scale with Good Educational Practice**،من إعداد " ريتشارد إلمور" **Richard Elmore** ، أستاذ الإدارة والتخطيط والسياسة

الاجتماعية بكلية هارفارد للدراسات العليا في التربية Harvard Graduate School of Education • وكانت هذه الدراسة قد نشرت لأول مرة فى العدد الأول من المجلد (٦٦) من المجلة المذكورة عام ١٩٩٦ •

٢- سياسة الثقافة The Politics of Culture من إعداد كلٍ من " إيمى ستيوارت ويلز ، وإيرنى سيرنا " Amy Stuart Wells & Irene Serna من كلية الدراسات العليا فى التربية ودراسات المعلومات، جامعة كاليفورنيا، فى لوس انجلوس •وكانت هذه الدراسة قد نشرت أيضاً فى العدد الأول من المجلد (٦٦) من المجلة المذكورة عام ١٩٩٦ •

٣- المحاور الأربعة للإصلاح المدرسي: كيف يؤثر " الاهتمامات "، والأيدلوجية "، و"المعلومات "، و" المؤسسة " في المديرين والمعلمين؟ The Four "I's " of School Reform: How Interests, Ideology, Information, and Institution Affect Teachers and Principals? من إعداد " كارول ويس " Carol Weiss، الأستاذة بكلية هارفارد للدراسات العليا فى التربية،وكانت هذه الدراسة قد نشرت فى العدد الرابع من المجلد (٦٥) عام ١٩٩٥ •

٤- دروس من الطلاب فى كيفية خلق الفرصة للأحلام

Lessons From Students on Creating a Chance to Dream.

من إعداد " سونيا نيتو " Sonia Nieto، أستاذة التربية فى برنامج إصلاح المناهج والتنوع الثقافي بجامعة ماساتشوستس فى آمهيرست Amherst• وكانت هذه الدراسة قد نشرت فى العدد الرابع من المجلد (٦٤) فى عام ١٩٩٤ •

ولا يتسع المجال لعرض هذه الدراسات المتميزة، التي تعتبر نماذج رائعة للدراسات التربوية التي تجمع بين الشمول والعمق والوظيفية، إلا أنها تنشد مجتمعة جعل الإصلاح التربوي ينبع أولاً من أرض الواقع: الطلاب، والمعلمين، والمديرين، وأولياء الأمور، وكل المهتمين بالتربية، والتعليم والتعلم، ومن هنا تركيزها على نظم المشاركة فى صناعة القرارات التربوية واتخاذها، وطرائق الاستماع للطلاب يعبرون عن معاناتهم، ومشاكلهم وطموحاتهم التربوية، وكيفية الاستفادة من آراء الطلاب وطموحاتهم فى الإصلاح الشامل، وطرق البحث عن جذور المشكلات التربوية، وليس قشورها، ومن هنا تركيز إحداها (دراسة كارول ويس Carol Weiss) على رصد وتحليل جل التفاعلات المشتركة بين الاهتمامات والعقائد والمعلومات، وخصائص المؤسسات التربوية، وكيف تؤثر فرادى ومثانى وجماعات فى استجابات المعلمين والمديرين، وفى صناعة القرارات المشتركة، كما تناقش الدراسة أيضاً التضمينات التربوية لكل ذلك عند رسم معالم الإصلاح المدرسي الشامل •

المهم أن هذه الدراسات الأربع مثلت منابع قوى تربوية رفيعة المستوى لظهور الموجة الثالثة من الإصلاح التربوي فى الولايات المتحدة •كما نلاحظ أيضًا أن الأمور لا تعنى الانتقال من الشيء إلي نقيضه ؛ فإذا كانت قد نادت بأهمية أخذ آراء المعلمين والطلاب وذويهم، إلا أن ذلك لايعنى إغفالاً لآراء المستويات الإدارية الأعلى، كما أن ذلك لابد أن يتم بطرائق منهجية موضوعية، وليست عصبية أو ذاتية أو ثورية !! ومن هنا الدقة النسبية للتصميمات التجريبية والإمبريقية التي اتبعتها بعض هذه الدراسات، فضلاً عن عمق التحليل التفسيري •

وإذا كنا قد ركزنا نسبياً على جهود جامعة هارفارد **Harvard** فى حركة الإصلاح المدرسى الشامل، وبخاصة من خلال المجلة التربوية المشهورة **Harvard Educational Review**، فإننا لا نغفل أيضاً عوامل ضغط كثيرة ومتعددة يصعب علينا إحصاء جلها، ونشير هنا - على سبيل المثال - إلى عددٍ من الكتب المشهورة لعلماء بارزين، صدرت فى العقد الأخير من القرن العشرين، وكان لها دور فعال أيضاً فى بلورة حركة الإصلاح المدرسي الشامل •

وتعد أعمال " نيل بوستمان" **Neil Postman**، أستاذ ورئيس قسم الثقافة والاتصالات فى جامعة نيويورك، من أبرز هذه الكتابات التى شكلت ضغطاً من أجل الإصلاح المدرسى الشامل• ومن بين كتبه المتعددة التى زادت عن العشرين: دراسات عن الطفولة (اختفاء مرحلة الطفولة)، والتعليم كنشاط مخرب، والتعليم كنشاط محافظ، ونهاية التعليم • وقد استمر اهتمامه بالتعليم بداية من عمله كمعلم فى المرحلتين الابتدائية والثانوية، حتى الوقت الراهن •

ونشير هنا فقط إلى كتابة المثير بعنوان " نهاية التعليم: إعادة تعريف قيمة المدرسة " **"The End of Education: Redefining the Value of School"** الذى صدر عام (١٩٩٥)،وترجم إلى العربية فى (٢٠٠٢) تحت عنوان " أزمة التعليم " وتحدث فيه بأسلوب تحليلي ناقد عن الأخطاء فى التجربة التربوية الامريكية خاصة عند تناوله لتقرير مجلس ولاية نيويورك لوضع المناهج وتقييمها (الصادر بتاريخ أبريل ١٩٩٤)، حيث رأى " بوستمان " أن قراءة هذا التقرير قد تكون تجربة مؤلمة، حيث أن التقارير التى تصدرها المجالس لاتفهم بسهولة، إلى جانب أسلوبها الأدبى، ومع ذلك، فقد قرأه "بوستمان "، ووجد فيه المادة الخام القياسية ذاتها على حد تعبيره، ووصفه بأنه، مليء ب"الكليشهات" التى استهلكت تماماً (١٧) •

واللافت للنظر أن حركة الإصلاح هذه لم يكن وراءها التربويون فقط، بل شاركهم أيضاً علماء من تخصصات متعددة، نشير هنا على سبيل المثال إلى " ويليام جلاسر " **William Glasser** الحاصل على الدكتوراه فى طب، الذى كتب كتابه المثير " مدرسة الجودة: إدارة الطلاب بدون إكراه "، وصدر فى طبعات ثلاث، ١٩٩٠، ١٩٩٢، ١٩٩٨، وترجم إلى العربية

عام ٢٠٠٠، ورسم علامات مضيئة على طريق الإدارة الديمقراطية والإدارة بالقيادة بدون إكراه، بداية من المسؤول الأول عن التعليم حتى المدرس (١٨) .

أبرز معوقات التجديد التربوى

تجدر الإشارة إلى أن بعض هذه المعوقات قد تمت الإشارة إليها فى الجزء السابق أثناء عرض بعض نماذج التجديد التربوي، والمشكلات التى ارتبطت بتنفيذها . وربما يكون من المفيد هنا تلخيص هذه المعوقات بشكل أكثر إجرائية .

وتجدر الإشارة أيضاً الى أنه ليس من المستغرب أن تقاوم المدارس التجديد، لاسيما فى بلادنا العربية ؛ بحكم ألفتنا الكبيرة لما نعرفه من أساليب تربوية توارثناها أباً عن جد، فضلاًعن خوف الإنسان بشكل عام من كل جديد، لا يعرف عواقبه لاسيما فى التربية . فمسألة التجديد التربوى تعتمد على عاملين أساسين، هما (١٩):

١ - مدى معرفتنا بما إذا كان التغير أمراً مرغوباً.
٢- العوائق التى تقف فى طريق تنفيذ التجديدات التربوية .

يضاف إلى ذلك أن لدى المدارس – كما هو معروف، وعلى عكس غيرها من المؤسسات – قصوراً ذاتياً نحو التجديد ؛ لأن وظيفتها التي لازمتها منذ نشأتها محافظة فى طبيعتها، وهى تتمثل أساساً فى نقل الثقافة من جيل إلى آخر، على الرغم من تأكيدات التربويين والاجتماعيين على أن ذلك يتطلب أيضاً إبداعاً فى تبسيط الثقافة، وطرائق تقديمها، وتنقيتها عبر العصور، وأيضاً التجديد فيها حسب ظروف الزمان والمكان .

ويمكن تلخيص أبرز المعوقات الرئيسية التي تواجه التجديد التربوي فى الآتي:

١- صعوبة أقلمة أو تكييف التغيير المطلوب لواقع العمل المدرسي .
٢- صعوبة تطبيق أساليب جديدة متنوعة بدرجة كافية للظروف الواقعية الفعلية للمدارس .
٣- قصور النظرة إلي النظام المدرسي بوصفه وحدة عضوية متفاعلة تقوم على التأثير والتأثر.
٤- قصور مبدعي الأساليب الجديدة فى تناول متطلبات تطبيق هذه الأساليب .
٥- ضعف ثقة الكثير من المديرين والمعلمين فى الأساليب التربوية الجديدة ؛ استناداً إلى قياسهم الخاطئ على أن العديد من التجارب التجديدية فى الماضي لم يكتب لها النجاح (٢٠) .
٦- قلة وجود المخططات التربوية التي تربط بإحكام بين النظرية التي توجه التجديد والتطبيق الفعلي له فى الميدان .
٧- التسرع في تعميم التجارب الجديدة دون إعطاء الوقت الكافي للتجريب وتقويم التجربة.

٨- احتياج الكثير من التجديدات التربوية لوقت طويل حتى تؤتى ثمارها، على فرض وجود عوامل النجاح الأخرى ٠

٩- احتياج العديد من التجارب الجديدة للعديد من المقاييس والاختبارات اللازمة لقياس كفاءة هذه التجديدات وفعاليتها بدرجة عالية من الموضوعية، وبحيث لا يقتصر الأمر على قياس التحصيل الدراسي، بل بتعداد الى التنمية الشاملة للطالب ٠

١٠- احتياج العديد من التجديدات التربوية للكثير من الإمكانات المادية والبشرية التى ربما تفوق قدرة بعض الدول، لاسيما الدول النامية ٠

١١- الصعوبات المرتبطة بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس، وإعداد المعلم وتدريبه، ونظم التقويم والامتحانات،والإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية، والتوجيه التربوي، ومجالس الآباء والمعلمين، ونقابة المهن التعليمية، والتى ستعرض بالتفصيل فى الدراسة الميدانية٠

والصعوبات السابقة وغيرها لا يجب أن تثنينا عن مواصلة رحلة الإصلاح والتجديد التربوى، بل نرصدها هنا للتفكير فى طرق علاجها بالكامل، أو التقليل من آثارها السلبية، وجعلها فى حدها الأدنى ٠

ومن ناحية أخرى، فإن بعض هذه الصعوبات له جانب نفسى أكثر منه مادى، وبالتالى يكون علاجه من جنس طبيعته من خلال تحكيم المنطق، وتقديم الحجة والدليل ٠ فالصعوبة الخاصة بضعف ثقة الكثير من المديرين والمعلمين، بل أولياء الأمور فى الأساليب التربوية الحديثة، تعد قائمة على قياس خاطئ ، مؤداه أن العديد من تجارب التجديد التربوى فى الماضي لم يكتب لها النجاح ٠ وعلى الرغم من اعترافنا بصحة ذلك، إلا أنه قد لايرجع الى سوء التجديد التربوي ذاته، بل إلى أن هذا التجديد لم يعط الفرصة والوقت الكافيين للتنفيذ والنجاح، بل ربما لا يكون قد تم تنفيذ جوهره ومضمونه فى الأصل، وتم الاكتفاء بالاسم أو الشكل٠

فقد شرعت مصر فى الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي، بوصفه صيغة تجديدية، لحل مشكلات كلٍ من التعليميين الابتدائي، والإعدادي، وضمهما معاً فى مرحلة واحدة، لتطوير كلٍ منهما، ومن أجل زيادة مدة التعليم الإجباري المجاني الذى يشكل حجر الأساس للمواطنة الصالحة ٠ وبالتالي، فهو يمثل فكراً تربوياً متميزاً فى ربط النظرية بالتطبيق، والحرص على الإشباع السليم لحاجات التلاميذ، ويتيح فرصاً تعليمية متعددة لمقابلة الفروق الفردية بين التلاميذ، وهو يتنوع بتنوع البيئة، فلا يأخذ شكلاً واحداً فى جميع البيئات، ويحرص على أن يعود الفرد احترام العمل اليدوى وممارسته كأساس من أجل حياة منتجة، وينمى شخصية الفرد الخلاقة الناقدة البناءة،ويزودها

بالحد الأدنى من المهارات والاتجاهات اللازمة له من أجل المواطنة الصالحة، وغير ذلك من المبادئ الرائعة التى يقوم عليها هذا النوع المتميز من التجديد التربوي.

وبدأت مرحلة التجريب فى العام ٧٧ /١٩٧٨، واستمرت أربعة أعوام .وقد تم تقويم هذه التجربة على ثلاث فترات متتابعة، انتهت آخرها فى ديسمبر ١٩٨٠ .وقد أظهرت مرحلة التجريب وجود عدة مظاهر سلبية، يجب علاجها قبل مرحلة تعميم التجديد .

ولعل من أبرز هذه المظاهر السلبية ما يلي:[٢١]

١) إن وزارة التربية والتعليم بدأت مرحلة التجريب دون توضيح مفهوم التعليم الأساسي ومتطلباته للقائمين على العملية التعليمية، فضلاً عن عدم إعداد الخطة الدراسية الملائمة لمفهوم التعليم الأساسي، ومن ثم لم تتغير المناهج وبقيت كما هى، حيث ظلت المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية تسير على مناهجها القديمة خلال مرحلة التجريب، مع إدخال بعض التدريبات العملية على الحرف .

٢) إن الجهاز الإدارى المختص بالإشراف على التعليم الابتدائي يختلف عن الجهاز الإدارى المختص بالإشراف على التعليم الإعدادي، فضلاً عن عدم وجود تنسيق بينهما، مما يؤدى إلى الحد من تنفيذ الفكر التربوي الجديد (التعليم الأساسي) .

٣) إن من عهد إليه بوضع التدريبات العملية ليسوا من التربويين، لذلك جاءت هذه التدريبات مفتقدة للترابط والتكامل فيما بينها وبين النواحي النظرية .

٤) إن المعلمين الذين تولوا تدريس المناهج فى التعليم الأساسي (فى مرحلة التجريب) كانوا أنفسهم معلمى المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية الذين لم يتلقوا أى إعداد أو تدريب على التدريس فى هذه النوعية الجديدة من المدارس .

٥) إن المبانى المدرسية لكل من المدارس الابتدائية والإعدادية لم تعد أصلاً لتكون ملائمة لتنفيذ مفهوم التعليم الأساسى، حيث أنها لم تتضمن أماكن للتدريبات العملية، كما أن معظم تجهيزاتها لا تسمح بذلك، هذا فضلاً عن تكدث الفصول بالتلاميذ .

وكان من المنطقي أن تحاول وزارة التربية والتعليم آنذاك التغلب على هذه المظاهر السلبية ثم تمد مرحلة التجريب بعد ذلك لفترة أخرى، حتى تتأكد من اختفاء هذه السلبيات . ولكن الوزارة قررت البدء فى مرحلة تعميم التعليم الأساسى فى العام ١٩٨٢/٨١ . وكان من الطبيعى أن تستمر السلبيات السابقة، بل تتفاقم بدرجة يصعب حلها .

وربما لا نبالغ إذا قلنا أن المفهوم الصحيح للتعليم الأساسى، بمبادئه التـى أعلنتهـا وزارة التربية والتعليم آنذاك لم يتم تطبيقه بالطريقة السليمة، ربما حتى الآن، فكيف يتم وصف التجديد بأنه ناجح أو غير ناجح، وهو لم يطبق من أصله؟

وتجدر الإشارة أن التجديد الخاص بالتعليم الأساسى يصنف على أنه من التجديدات الهيكليـة الخاصة بالبنية الأساسية للنظام التعليمي، وبالتالى فإن الإصلاح والتجديد فيه يجب أن يأخذ الوقت الكافى دون أى تسرع أو تعجل، لأنه يرتبط بمستقبل الأمة كلها، ولا مجـال للمخـاطرة بهـذا المستقبل .

ولا يتسع المجال – من ناحية أخرى – إلى الإشارة إلى أن أحد هذه التجديدات الهيكلية أخذت فى دول أخرى سنوات طويلة ؛ ولعلنا نتذكر أيضاً أن تجربة إنقاص سنوات التعليم الابتـدائي فى مصر من ست سنوات إلى خمس أخذت حتى تم تعميمها شهوراً معـدودة، فـى حـين أن التخطيط لجامعة الهواء فى اليابان التى بدأت عملها فى أبريل ١٩٨٥ أخذ قرابة سـبع سنوات فضلاً عن دراسات علمية واستعدادات بدأت فى ١٩٦٧، وخلال سنوات الدراسة والتخطيط كانت تدرس كل الأمور بعلمية وتأنٍ وشمول، الأمر الذى ساعد فى نجاح التنفيذ إلى حـد كبير [٢٢]، وعلى الجانب الآخر، عادت وزارة التربية والتعليم فى مصر مرة أخرى إلى زيـادة سنوات التعليم الابتدائى إلى ست سنوات .

ولعلنا نتذكر ما عانيناه بسبب هذا التسرع من آثار سلبية أثرت حتى فى باقى مراحل التعليم التالية، ويكفينا الإشارة إلى ما يسمى بالدفعة المزدوجة فى الثانوية العامة التـى جعلـت أعـداد المستجدين بالجامعات الحكومية المصرية يقفز فى العام ١٩٩٦/٩٥ إلـى (٢٣٧,٨٧٣) طالبـاً وطالبة فى مقابل (١٤٨,٣٧٨) فى العام السابق له مباشرة، وبما يمثل زيـادة بنسـبة حـوالى (٦٠,٣) بين هذين العامين فقط [٢٣].

ونتوقع أيضاً مشكلات وصعوبات من أنواع أخرى فى مراحل التعليم المختلفة، خاصة مع بداية العام الدراسى ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥، عندما يصل تلاميذ التعليم الابتدائى فى مصر إلى الصـف السادس الابتدائي فى العام ٢٠٠٥/٢٠٠٤، ويحدث خلل نسبى واضح فى الفرقة الأولى الإعدادي فى العام ذاته . ثم يتكرر ذلك فيما بعد فى المرحلتين الثانوية والجامعية .

وتقتضي الموضوعية أيضاً الإشارة إلى دقة التخطيط والتنفيذ فى التاريخ التعليمى لمصـر فى عديد من الإنجازات، نذكر منها – على سبيل المثال – ما اتبع من خطوات علمية متأنية فـى

إنشاء جامعة أسيوط التى بدأت عملاقة فى عام ١٩٥٧، ونعتقد أنها مازالت كذلك، وسوف تكون عملاقة فى المستقبل بإذن الله ؛ بسبب كثير من عوامل النجاح، فى مقدمتها البداية العلمية المتأنية والمدروسة لهذه الجامعة .

الدارسة الميدانية

استهدفت الدارسة الميدانية تحديد أهم الصعوبات التي تحد من نجاح تجارب التجديد التربوي على مستوى المدارس فى بلادنا ٠ وفى سبيل تحقيق هذا الهدف، تم إعداد استبانة مكونـة مـن سبعة أقسام تغطى عناصر العملية التعليمية ومكوناتها، بالإضافة الى سؤال مفتوح، يتعلق بـآراء العينة في طرق النهوض بوظيفة المدرسة، لتصحيح الميدان الأساسـي والفعلـي فـى التجديـد التربوي (ملحق رقم١)

مراحل إعـداد الاستبانة

وقد مرت الاستبانة فى إعدادها بالمراحل التالية:-

المرحلة الأولى:- الدراسة الاستطلاعية

تمت على عينة من معلمي وطلاب ومديري المدارس الابتدائية، والإعدادية والثانوية، بلغت جملتهم (٣٦) بواقع عشرة معلمين فى كل مرحلة من المراحل الثلاث، ومدير، ووكيل واحد من كل مرحلة أيضا ٠

وقد تم توجيه سؤال واحد مفتوح مؤداه:

لخص أبرز الصعوبات التي تعوق نجاح الجديد التربوي على مسـتوى المدارس في بلادنا من واقع خبرتك، ووفق المحاور التالية:-

- المحتوى الدراسي وطرق التدريس ٠
- المعلم ونمط إعداده وتدريبه ٠
- نظم التقويم والامتحانات ٠
- الإدارة التربوية والتعليمية المدرسية ٠
- مجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة ٠
- نقابة المهن التعليمية ٠
- التوجيه التربوي ٠

وقد تم تحليل استجابات أفراد العينة، وتلخيصها فى نقاط محددة داخل كل قسـم من الأقسام السبعة ٠

المرحلة الثانية:- الإعداد الأولى للاستبانة

اعتمد الباحث فى إعداد الاستبانة على عدة مصادر علمية، منها:-

١-نتائج تحليل استجابات عينة الدراسة الاستطلاعية عن السؤال المفتوح بأجزائه

السبعة .

٢- بعض المقابلات مع عدد من المعلمين والمديرين،من غير أفراد العينة الاستطلاعية .

٣- نتائج بعض الدراسات العربية والأجنبية فى هذا الشان .

٤- خبرة الباحث فى هذا الميدان .

المرحلة الثالثة: عرض الاستبانة على المحكمين وتعديلها وتجريبها .

ثم عرض الاستبانة فى شكلها الأولى على خمسة من أعضاء هيئة التدريس من ثلاث جامعات مصرية، وقدموا آراء طيبة، أفادت فى وضعها فى شكلها قبل النهائي (قبل التجريب) .

ثم تم تجريب الاستبانة على عدد من المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي، والدبلوم الخاص في التربية، وتم تعديلها بشكل نهائي فى ضوء استفساراتهم أثناء التطبيق .

صدق الاستبانة وثباتها:

اعتمد الباحث على صدق المحكمين، كما اتضح من العرض السابق، أما الثبات فقد تم حسابه باستخدام معامل " ألفا كرونباخ" لكل بند على حدة، ثم لكل بُعد (قسم) من الأقسام السبعة، ثم لإجمالي الاستبانة لكل، وتكفى الإشارة هنا إلى أن هذه المعاملات جاءت مرضية تفصيلاً وإجمالاً، حتى أن معامل الثبات الإجمالي ارتفع إلى (٠،٩٣)، وهى قيمة مقبولة بدرجة عالية جداً.

عينة الدراسة:-

بلغت جملة العينة (٤٠٣) من العاملين بالتربية والتعليم فى مواقع وظيفية متعددة، يوضحها جدول رقم (١) .

جدول (١)

تفاصيل العينة، حسب متغيرات الدراسة ٠

المتغير		العدد	النسبة %	المتغير		العدد	النسبة
	ذكور	١٧٣	٤٢ر٩		ريفـي	١٢١	٣٠ر٠
النـــوع				موقع المدرسة	حضري	٢٨٠	٦٩ر٥
	إناث	٢٣٠	٥٧ر١		غير مبين	٢	٠ر٥
	حكومى	٣٨١	٩٤ر٥		ابتدائي	٢٥٨	٦٤ر٠
نوع المدرسة	خاص	١٨	٤ر٥	المرحلة	إعدادي	١٠٣	٢٥ر٦
	غير مبين	٤	١ر٠		ثانوي	٣٧	٩ر٢
					غير مبين	٥	١ر٢
	مدير وناظر ووكيل	٤٢	١٠ر٤		عالي تربوي	٢١٨	٥٤ر١
	مدرس ومدرس أول	٣٢٨	٨١ر٤	المؤهل	عالي غير تربوي	٢٤	٦ر٠
الوظيفة	موجه	٢٣	٥ر٧		متوسط تربوي	١٥٩	٣٩ر٥
	غير مبين	١٠	٢ر٥		متوسط غيرتربوى	٢	٠ر٥
	الإسماعيلية	٣٤٠	٨٤،٤		(١-٥)سنة	١١٥	٢٨ر٥
	شمال سيناء	٢٧	٦ر٧	سنوات الخبرة	(٦-١٠) سنة	٧٠	١٧ر٤
	جنوب سيناء	١٠	٢،٥		أكثر من ١٠	٢٠٩	٥١ر٩
المحافظة	السويس	١٠	٢،٥		غير مبين	٩	٢،٢
	بورسعيد	١٠	٢,٥				
	الشرقية	٥	١,٢		علمي	١٩٠	٤٧,١
	غير مبين	١	٠،٢				
				التخصص			
					أدبي	٢٠٣	٥٠,٤
					غير مبين	١٠	٢,٥

وتجدر الإشارة إلى أنه لم يكن في نيتنا تطبيق هذه الأداة على محافظات مصر المتعددة أو حتى عينة ممثلة لها , إنما كان هدفنا , هو تطبيقها أساساً على محافظة الإسماعيلية ؛ الوصـــول إلى مؤشر عام وتقريبي لمدى وجود هذه الصعوبات ٠

من هنا جاء معظم العينة (٨٤،٤%) من محافظة الإسماعيلية, أما الأعداد القليلة الباقية فكانــت من محافظات مجاورة، يدرس أبناؤها في كلية التربية بالإسماعيلية في مرحلة الدراسات العليا أو في برنامج التأهيل التربوي. وعلى الرغم من ذلك، فلم نهمل المقارنة بين محافظــــــــــــة الإسماعيلية من ناحية وإجمالى باقي المحافظات الخمسة، والذي جاء فى الغالب الأعم غيـــر دال إحصائياً، وإن كنا نرى أن نتائج هذه الدراسة أكثر انطباقاً على محافظة الإسماعيلية، على الرغم من إمكان اعتبارها مؤشراً عاماً للموقف فى مصر ٠

أدوات التحليل الإحصائي:-

استخدمت الدراسة الأدوات الإحصائية التالية:-

١- متوسط الوزن النسبي ؛ لتحديد درجة وجود كل صعوبة من الصعوبات , وباستخدام الأوزان (٥، ٤، ٣، ٢، ١) ؛ لتعبر عن وجود الصعوبة بدرجات (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) على الترتيب، وذلك لكل صعوبة على حدة، وفق المعادلة التالية:

$$\text{المتوسط النسبي لوجود صعوبة (فقرة) ما} = \frac{٥\times \text{ك}_{١} + ٤\times\text{ك}_{٢} + ٣\times\text{ك}_{٣} + ٢\times\text{ك}_{٤} + ١\times\text{ك}_{٥}}{\text{ك}١ + \text{ك}٢ + \text{ك}٣ + \text{ك}٤ + \text{ك}٥}$$

حيث ك١، ك٢، ك٣، ك٤، ك٥ هى تكرارات التقسيمات (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً) على الترتيب لهذه الفقرة ٠

وبالطبع ستتراوح قيم هذا المتوسط النسبي من (١) بوصفها قيمة صغرى، إلى(٥) بوصفها قيمة عظمى ٠

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسة – يعد حساب متوسط الوزن النسبي – اعتمدت أيضاً على تحويله إلى <u>المستوى التقريبي</u> لوجود الصعوبة، ويتم ذلك ببساطة عبر الخطوتين التاليين:

- تقريب المتوسط النسبي إلى أقرب رقم صحيح (١، أو٢، أو٣ أو ٤ أو ٥)
- مقابلة الرقم الصحيح بدرجة وجود الصعوبة ؛ فالقيمة (١) تناظر المستوى " ضعيفة جداً " وهكذا ٠

٢- اختبار "ت" **T-test** ؛ لدراسة مدى دلالة الفروق بين العينتين (المجموعتين)المستقلتين ٠

٣- اختبار تحليل التباين أحادى الاتجاه **(F-test)** ؛ لدراسة مدى دلالة الفروق بين العينات المستقلة (ثلاثة مجموعات فى هذا البحث)، مصحوباً باختبار شفيه **Scheffe Test** للمقارنات البعدية ٠

أبرز النتائج الإجمالية للدراسة الميدانية

سوف يسير عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها فى اتساق مع أداة الدراسة،على النحو التالي:-

أولاً : الصعوبات الخاصة بالمحتوى الدراسي وطرائق التدريس

يعبر جدول رقم (٢) عن مدى وجود كل من الصعوبات فى هذا القسم ٠

جدول رقم (٢)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بالمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس من منظور إجمالي العينة.

م	الصعـــــــــوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	عدم مسايرة المحتوى الدراسي للتطور العلمي والتكنولوجي .	٣،٢٨	متوسطة	٩
٢	ابتعاد المحتوى الدراسى عن الواقع وخاصة البيئة المحيطة .	٣،٤٠	متوسطة	٧
٣	وجود حشو زائد عن الحد فى المقررات الدراسية المختلفة .	٣،٦٠	عاليـــة	٦
٤	عدم التكامل بين مناهج المواد الدراسية المختلفة .	٣،٢٧	متوسطة	١٠
٥	ندرة استخدام المعامل فى حصص العلوم بفروعها .	٣،٠٦	متوسطة	١١
٦	عدم كفاية الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج بفاعلية .	٣،٦٢	عاليـة	٥
٧	عدم مراعاة المنهج فى معظم الأحوال للفروق الفردية بين التلاميذ	٣،٧٠	عاليـة	٣
٨	عدم الاستعانة بآراء المعلمين فى تطور المناهج الدراسية .	٤،٠٧	عاليـة	٢
٩	عدم أخذ آراء الطلاب فى تطوير المنهج الدراسي .	٤،١٧	عاليـة	١
١٠	عدم العناية بالنشاط المدرسي المصاحب للمادة الدراسية .	٣،٣٤	متوسطة	٨
١١	شيوع طريقة الإلقاء من جانب المعلم والاستماع من المتعلم .	٣،٦٥٠	عاليـة	٤
	متوسط الإجمالي	٣٩،٤٨	عاليـــة	

- المتوسط يعنى متوسط الوزن النسبي لوجود صعوبة ما .
- الدرجة تعنى المستوى التقريبي لوجود صعوبة ما (تقسيم خماسي)
- الترتيب هو الترتيب التنازلي .

ويشير جدول (٢) إلى وجود ست مشكلات بدرجة عالية، فى مقابل خمس بدرجة متوسطة، ولم توجد أية مشكلات بدرجة تقل عن " متوسط" فى مقابل عدم وجود مشكلات بدرجـــة عاليـــة جداً. وجاءت المرتبة الأولى من نصيب الصعوبة رقم (٩) الخاصة بعدم أخذ آراء الطلاب فـــى تطوير المنهج الدراسي بمتوسط قدره (٤،١٧)، فى حين جاءت الصعوبة رقم (٥) الخاصة بندرة استخدام المعامل فى المرتبة الأخيرة، بمتوسط قدره (٣،٠٦) أي بمستوى " متوسط" .

وجاء الموقف الإجمالي الخاص بمدى وجود الصعوبات فى هذا القسم بدرجة " عالية "، وبما يشير إلى مستوى وجود مقلق على المستوى الإجمالي، وأيضاً على المستوى التفصيلي، حيث لم تقل أية مشكلة عن " متوسط " .

دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة:-

اقتصرت الدراسة على المتغيرات التسعة التالية:-

١) التخصص: علمي فى مقابل أدبي
٢) سنوات الخبرة: تقسم ثلاثي: (١-٥)، (٦-١٠) (أكثر من ١٠).
٣) الوظيفة: تقسم ثلاثي:

وظيفة إداريـــة (مدير، ناظر، وكيل)

وظيفة تدريسية (مدرس، مدرس أول)

توجيـــــــــه

٤) نوع المدرسة: حكومي فى مقابل خاص ٠
٥) موقع المدرسة: ريفي فى مقابل حضري ٠
٦) محافظة الإسماعيلية فى مقابل خارجها ٠
٧) التأهيل: تربوي فى مقابل غير تربوى ٠
٨) النوع : ذكر فى مقابل أنثى ٠
٩) المرحلة التعليمية: ابتدائي، إعدادي، ثانوي ٠

وعلى الرغم من أن التعليميين الابتدائي والإعدادي يمثلان حلقتا التعليم الأساسي فى مصر، إلا أننا اعتبرنا كلاً منهما مرحلة تعليمية مستقلة ؛ لأن هذا أقرب إلى الواقع الفعلى ٠

وسوف تقتصر الدراسة فى بحثها عن مدى دلالة الفروق على إجمالي البعد (أو القســم) وليس البنود الفرعية ؛ نظراً لضيق المساحة المسموح بها هنا، على الرغم مــن إجــراء كافــة التحليلات الإحصائية إجمالاً وتفصيلاً ٠وربما تتاح لنا الفرصة لإعادة كتابة الدراسة بالتفاصــيل الفرعية فى فترة لاحقة بإذن الله تعالى ٠

وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الأول، فقد جاءت جميع الفــروق غير دالة باستثناء أربعة متغيرات على النحو التالي:

* **بالنسبة لموقع المدرسة، جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠٥ فى جانب مدارس الريــف بالمقارنة مع مدارس الحضر، حيث ارتفعت درجة وجود إجمالي المشكلات المرتبطــة بالقســم الأول (المحتوى الدراسي وطرائق التدريس) فى مدارس الريف فى مقابل مدارس الحضر،**

وربما يرجع ذلك إلى ضعف تجهيزات هذه المدارس نسبياً فيما يتعلق بالمعامل والوسائل المعينة، وجودة المباني المدرسية، وغير ذلك من عوامل الجودة ٠

- نوع المدرسة: حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى (٠,٠١) فى جانب المدارس الخاصــة بالقيــاس إلــى المــدارس الحكومية، وبما يشير إلى زيادة حدة هذه المشكلات فى المدارس الخاصة، والتى ربما تعــانى مــن نقــص المعامــل والوسائل المعينة، والتركيز النسبي على مجرد التلقين لتحسين النتائج التحصيلية دون الاهتمام بالنشــاط المدرســي٠ وعلى أية حال تعتبر هذه النتيجة ملفتة للنظر،وتستحق دراسة مقارنة مستقلة٠

- طبيعة الوظيفة، حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠٥ فى جانب مجموعة المعلمين بالقياس إلى مجموعـة الإدارة، وربما يرجع ذلك إلى أن المعلمين أكثر ارتباطاً وتأثراً ومعايشة لمعظم الصعوبات الخاصة بهذا القسـم.
- سنوات الخبرة، حيث جاء الفرق دالاً عند مستوى ٠,٠١ فى جانب المجموعة الأولى (الحديثون نسبياً) فى مقابل كل من المجموعتين الثانية (من ٦-١٠سنوات) والثالثة (أكثر من ١٠ سنوات) .

وربما يرجع ذلك إلى ارتفاع طموحات المعلمين الحديثين نسبياً، وزيادة رغبتهم فى التطوير، ومن هنـا تأثرهـم سلبياً بهذه المشكلات بدرجة أعلى من المعلمين القدامى الذين ربما قد تأقلموا بالتدريج مع الوضع الراهن .

ثانيـا: الصعوبات الخاصة بالمعلم ونمط إعداده وتدريبه:-

وهذه يوضحها جدول رقم (٣)

جدول رقم (٣)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بالمعلم، ونمط إعداده وتدريبه من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	عدم إجادة المعلم للغة العربية	٣،٠٨	متوسطة	٢١
٢	عدم إجادة المعلم للغة الإنجليزية	٣،٦٩	عالية	٨
٣	تباين مصادر إعداد المعلم مابين خريج تربوي وآخر غير تربوي	٣،٥٥	عالية	١٥
٤	عمـل بعـض المعلمين فى غير مجال تخصصهـم	٣،٥٣	عالية	١٦,٥
٥	عدم حرص معظم المعلمين على تنمية أنفسهم مهنياً عن طريق التعلم الذاتي	٣،٥٦	عالية	١٤
٦	قلة الابتكار عند معظم المعلمين فى التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه	٣،٥٣	عالية	١٦,٥
٧	اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق تدريس تقليدية، وبخاصة طريقة الإلقاء	٣،٦٥	عالية	١٢
٨	ضعف مهارة استخدام المعلم للحاسـب الآلي	٣،٧٨	عالية	٤
٩	عدم تشجيع المعلمين على تنفيذ أفكارهم التجديدية الخاصة	٣،٧٦	عالية	٥
١٠	اعتماد كليات التربية فى إعدادها للمعلم على طرق تقليدية	٣،٦٨	عالية	١٠
١١	قصر مدة تدريب المعلمين على تنفيذ التجديدات التى تقررها الجهات الأعلـى	٣،٦٦	عالية	١١
١٢	اتباع الطرق التقليدية فى تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التجديدات التربوية	٣،٦٩	عالية	٨
١٣	ضعف حماس المعلمين عند حضورهم برامج التدريب الخاصة برفع الكفـاءة	٣،٩٦	عالية	١
١٤	ضعف تشجيع المعلمين للطلاب على المشاركة فى عمليتي التعليم والتعلـم	٣،٢٩	متوسطة	١٩
١٥	عدم تلبية برامج التدريب أثناء الخدمة لاحتياجات المعلم المهنيـة	٣،٦٠	عالية	١٣
١٦	وجود قصور متعدد يتصل بوحدة التدريب فى المدرسة، من أبرزها مايلي:			
	(أ) عدم التدقيق فى اختيار القائمين على وحدة التـدريب	٣،٧١	عالية	٦
	(ب) تضارب نوعية التدريب وطبيعته مع مسئوليات المتـدربين	٣,٦٩	عالية	٨
	(ج) الافتقار إلى التجهيزات والوسائل المعينة المطلوبة فى التدريب	٣,٥١	عالية	١٨
١٧	قلة الفرص الممنوحة للمعلمين العائدين من التدريب خارج الوطن لعرض أفكار التجديد التربوي فى البلاد التي زاروها .	٣،٨٥	عالية	٣
١٨	عدم تشجيع المعلمين العائدين من التدريب خارج البلاد على تنفيذ بعض صور التجديد التربوي فى البلاد التي زاروها	٣،٨٨	عالية	٢
	متوسط الإجمالي	٣,٦٠	عالية	-

يشير جدول رقم (٣) إلى أن جميع الصعوبات الإحدى والعشرين جاءت بدرجة وجود عالية باسـتثناء صـعوبتين اثنتـين، همـا الصعوبة رقم (١) الخاصة بعدم إجادة المعلمين للغة العربية، والتى جاءت بالتالي فى المرتبة الأخـيرة بمتوسط قـدره (٣,٠٨)، ثـم الصعوبة رقم (١٤) الخاصة بضعف تشجيع المعلمين الطلاب على المشاركة فى عمليتي التعليم والتعلم،والتي جاءت فى المرتبـة قبـل الأخيرة بمتوسط قدره (٣,٢٩).وبطـبيعة الحال جاء إجمالي الصعوبات فى هذا القسم بدرجة عالية .

وعلى الجانب الآخر جاءت الصعوبة رقم (١٣) فى المرتبة الأولى، إلا أنه تجدر الإشارة إلى الصـعوبتين رقمـي (١٧،١٨) اللتين جاءتا فى المرتبتين الثالثة والثانية على الترتيب، وبما يشير إلى ضعف الاستفادة مـن

المعلمـــين العائدين مـــــن التدريب خارج الوطن، على الرغم من التكلفة الباهظة التي تدفعها الوزارة فـــي سبيل تدريبهم فى الجامعات الأجنبية، والتي نرى إمكان إجراء مثل هذا التدريب داخل مصر، وبتكلفة أقل للغاية.

وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الثاني، فقد جاءت جميع الفروق غيـر دالـة إحصائيـاً باستثناء متغير المرحلة التعليمية، حيث جاءت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) فى جانب مرحلة التعليم الإعـدادي بالمقارنة مع كل من مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي، وبما يشير إلى تزايد حدة المشكلات المرتبطـة بالمعلم فى المرحلة الإعداديـة بالقياس إلى المرحلتين الأخريين • وربما يرجع ذلك إلى تزايد حدة التباينـــــات والاختلافات بين معلمي هذه المرحلة، والتي تمثـل قانوناً الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، إلا أنها عادة ما توجد مستقلة عن حلقة التعليم الابتدائي، وتعتبر من منظور العديد من المعلمين مرحلة انتقالية يأملون تركها إلى التعليم الثانوي •

ثالثاً: فيما يتعلق بنظم التقويم والامتحانات

والصعوبات فى هذا القسم يوضحها جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤)

مدى وجود الصعوبات الخاصة بنظم التقويم والامتحانات من منظور إجمالي العينة •

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	كثرة عدد الامتحانات في العام الواحد يقلل الوقت اللازم لتنفيذ أفكار التحديد	٣,٣٣	متوسطة	٨
٢	عدم المتابعة المستمرة للمستوى التحصيلي للتلاميذ	٣,١٣	متوسطة	٩
٣	ضعف الاهتمام بالتلاميذ الفائقين	٣,٤١	متوسطة	٧
٤	ضعف الاهتمام بالتلاميذ المتأخرين دراسياً	٣,٧٢	عالية	٣
٥	عدم تنوع أساليب التقويم	٣,٥٤	عالية	٥
٦	عدم اهتمام التلاميذ بالامتحانات التجريبية الدورية	٣,٤٣	متوسطة	٦
٧	تركيز الامتحانات على الأسئلة التي تقيس القدرة على التذكر دون الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا مثل التفكير، والتحليل، والتقويم، وغيرها	٣,٦٥	عالية	٤
٨	الاهتمام بالامتحانات النظرية على حساب للامتحانات العملية	٣,٧٨	عالية	٢
٩	رصد الدرجات وإعلان النتائج بطرق يدوية يستغرق وقتاً طويلاً	٣,٩٦	عالية	١
	متوسط الإجمالي	٣,٥٥	عالية	–

يشير جدول (٤) إلى وجود خمس صعوبات بدرجة عالية، فى مقابل أربع بدرجة متوسطة، ومتوسط إجمالي عالي أيضاً، ولـم تقـل درجة الوجود عن "متوسط" ولم تصل إلى " عالية جداً " • وجاءت الصعوبة رقم (٩) فى المرتبة الأولى، وهـي الخاصـة بالتعامـل اليدوي مع الدرجات، بينما جاءت الصعوبة رقم (٨) فى المرتبة الثانية، مشيرة إلى خطورة المبالغة فى الامتحانات النظريـة، وإهمـال الامتحانات العملية نسبياً، وهو أمر خطير يستلزم الاســـتدراك والمعالجة •

وفيما يتعلق بمدى دلالة الفروق بالنسبة لإجمالي القسم الثالث، حسب المتغيرات التسعة للدراسة، فقد جاءت جميع الفروق غير دالة •

رابعاً:فيما يتعلق بالإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية

يوضح جدول (٥) مدى وجود الصعوبات الخاصة بهذا القسم •

جدول رقم (٥)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بالإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية من منظور إجمالي العينة •

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	لا يقوم معظم أعضاء إدارة المدرسة بواجباتهم الفنية المرتبطة بتوجيه المعلمين وزيارتهم فى الفصول •	٣,٠٣	متوسطة	١١
٢	وجود صراع بين أدوار القائمين على إدارة المدرسة،نظراً لتعدد الوظائف الإدارية وعدم وجود تنسيق بينها	٣,١٩	متوسطة	١٠
٣	عدم متابعة توصيات التوجيه الفني للمعلمين بالمدرسة بالصورة المرجوة	٢,٩١	متوسطة	١٣
٤	غياب التنسيق بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية فيما يتصل بزيارات الموجهين الفنيين للمدرسة	٢,٨	متوسطة	١٥
٥	وجود إهدار يتعلق بالإمكانات المادية المتاحة بالمدرسة	٢,٨٨	متوسطة	١٤
٦	عدم توافر الموضوعية والعدالة من إدارة المدرسة تجاه المعلمين فيما يتعلق بالمعاملة والتقارير السنوية	٣,٠١	متوسطة	١٢
٧	ندرة استخدام الحاسب الآلي في تيسير العمل الإداري بالمدرسة	٣,٥٣	عالية	٦
٨	غياب الصلة بين إدارة المدرسة والمؤسسات التربوية المنوطة بإعداد المعلم	٣,٤٠	متوسطة	٩
٩	نقل تجارب تجديد من الخارج دون تعديلها وفق النظام الحالي	٣,٥٥	عالية	٤,٥
١٠	عدم التقويم الموضوعي لمرحلة تجريب التجديدات التربوية	٣,٥٥	عالية	٤,٥
١١	التسرع فى تعميم التجارب على مستوى الوطن دون التعميم التدريجي	٣,٨٣	عالية	١
١٢	عدم تهيئة الرأي العام قبل تنفيذ التجديدات	٣,٨١	عالية	٢
١٣	خوف القائمين على الإدارة المدرسية من أى تجديد تربوي	٣,٤٥	متوسطة	٧
١٤	ضعف التفاؤل لدى القائمين على الإدارة بخصوص نجاح أى تجديدات تربوية	٣,٤٤	متوسطة	٨
١٥	قلة الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من برامج التدريب خارج الوطن	٣,٧٩	عالية	٣
	متوسط الإجمالي	٣,٣٤	متوسطة	-

يشير جدول (٣) إلى أن ستاً من الصعوبات جاءت بدرجة وجود عالية، فى مقابل تسع صعوبات بدرجة وجود متوسطة، مما جعل الإجمالي يكون فى حدود " المتوسط " وجاءت الصعوبة رقم (١١) فى المرتبة الأولى بمتوسط نسبى قدره (٣,٨٣) وبدرجة وجود عالية، مما يعكس أمراً خطيراً مؤداه أن تعميم التجارب يتطلب خطة متأنية، والتسرع فيها يقلب الأمور رأساً على عقب • وتاريخ مصر فيه بعض نماذج التسرع هذا، ولعل من أبرز الأمثلة التسرع فى تعميم تجربة التعليم الأساسي فى مصر على الرغم مما كشفت عنه مرحلة التجريب من ثغرات متعددة، كان الأجدى إزاءها تأجيل التعميم ؛ لحل مشاكل التجريب وثغراته، ثم تأتى مرحلة التعميم التجريبي، ولكن حدث العكس، مما أفقد التجديد قيمته، أو قلل منها على أفضل الأحوال، كما سبقت الإشارة فى الجزء الخاص بمعوقات التجديد التربوي •

ونلاحظ أيضاً أن الصعوبة رقم (١٢) قد احتلت المرتبة الثانية، وبما يشير إلى أن التجديد يتطلب وبدرجة عالية تهيئة الرأى العام، لأن التجديد التربوي يعد موضع اهتمام جلِّ الشعب إن لم يكن كله، بحكم أن كل الشعب تقريباً يحرص على تعليم أبنائه، ويهتم بأمورهم •

والأمر الأخطر هو قلة الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من برامج التدريب خارج الوطن، التي احتلت المرتبة الثالثة، وفى تقارب كبير جداً مع الصعوبتين رقمى (١٧، ١٨) فى

القسم الثاني المتعلق بالصعوبات الخاصة بالمعلم ونمط إعداده وتدريبه، اللتين جاءتا فى المرتبتين الثانية والثالثة، مما يؤكد موضوعية استجابات العينة وثباتها، ويعكس أيضاً ضعف العائد من وراء تدريب المعلمين خارج الوطن، إن لم يكن انعدامه، على الرغم من ارتفاع تكلفته إلى حد كبير جداً ٠

وتتفق هذه النتيجة الخطيرة مع نتيجة دراسة أخرى سابقة (١٩٩٨) على عينة من المعملين الذين تدربوا فى جامعة " آنجليا الشرقية "University of East Anglia، بإنجلترا ٠ وقد قامت الباحثة بتتبع هؤلاء المعلمين فى الجامعة المذكورة أثناء عملها هناك، وأيضاً بعد عودتهم إلى مصر ٠ وتوصلت إلى ضعف كبير جداً فى العائد من هذا البرنامج ؛ لكثرة المشاكل والصعوبات فى بلد التدريب، وفى مصر أيضاً أثناء العمل بعد العودة [٢٤] ٠

وبالنسبة **لمدى دلالة الفروق حسب متغيرات الدراسة**، فقد جاءت الفروق غير دالة فى خمسة متغيرات، ودالة فى أربعة، وعلى النحو التالي:

- **حسب التخصص**، حيث زاد إجمالي الصعوبات فى جانب أصحاب التخصصات الأدبية بالمقارنة مع التخصصات العلمية، وبمستوى دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، على الرغم من وجود إجمالي الصعوبات بدرجة متوسطة فى مجموعتي التخصص ٠
- **حسب موقع المدرسة**، حيث زاد إجمالي الصعوبات فى جانب مدارس الريف بالمقارنة على مدارس الحضر، وبمستوى دال عند ٠,٠٥، وبما يشير إلى أن أوضاع الإدارة فى الريف

تتطلب اهتماماً خاصاً، وربما يرجع ذلك إلى أن الكفاءات الإدارية المتميزة عادة ما تفوز بها مدارس الحضر ٠

- **حسب الوظيفة**: حيث زاد إجمالي الصعوبات فى جانب مجموعة المعلمين فى مقابل مجموعة الإداريين، وبمستوى دال عند ٠,٠١، وبما يشير إلى معاناة المعلمين من المشاكل الإدارية المرتبطة بالتجديد التربوي، فى حين يصبح الأمر أقل صعوبة عند فئة الإداريين (مدير، ناظر، وكيل) الذين يعتقدون أن الأمر أفضل ٠
- **سنوات الخبرة**: حيث زاد إجمالي الصعوبات فى جانب المجموعة الحديثة فى الخبرة (١-٥سنوات) بالمقارنة مع المجموعة الأقدم (أكثر من عشر سنوات)، وبما يشير إلى ضعف رضا هؤلاء الحديثين (ومعظمهم من المعلمين حديثي التخرج) عن مستويات الإدراة، فى علاقاتها بالتجديد، مما يحبط آمالهم وطموحاتهم في التجديد، ويخف الأمر نسبياً عند فئة القدامى الذين ألفوا الأمور، وربما تأقلموا معها نسبياً، رغم أنهم أيضاً يعانون ٠

خامساً: فيما يتعلق بمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة:

وهذه يوضحها بالتفصيل جدول (٦)

جدول (٦)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة من منظور إجمالى العينة ٠

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	إحجام معظم أولياء الأمور عن المشاركة فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	٤,١٠	عالية	١
٢	ضعف حماس بعض المعلمين عن المشاركة فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين	٣,٦٨	عالية	٥
٣	عدم الاستغلال الأمثل لموارد المجلس فى تدعيم عناصر العملية التعليمية وتجديدها	٣,٥٩	عالية	٧
٤	عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير العوامل المؤدية لجذب أولياء الأمور للمشاركة فى تجديد العملية التعليمية بالمدرسة	٣,٣٦	متوسطة	٨
٥	قلة عدد الاجتماعات المنعقدة لمجالس الآباء والمعلمين سنوياً	٣,٣٥	متوسطة	٩
٦	عدم انشغال مجالس الآباء والمعلمين بقضايا التجديد التربوي على مستوى المدرسة	٣,٧٢	عالية	٣
٧	ضعف الصلة بين المدرسة والبيئة المحيطة	٣,٦٠	عالية	٦
٨	عدم قيام المدرسة بعقد ندوات لأفراد البيئة المحيطة،لتشجيعهم على دعم العملية التعليمية وتجديدها وبخاصة فيما يتعلق بتوجيه أبنائهم فى المنازل	٣,٧١	عالية	٤
٩	ندرة المساعدات التى تقدمها البيئة المحيطة لدعم التجديد التربوي بالمدرسة	٣,٩٦	عالية	٢
	متوسط الإجمالي	٣,٦٧	عالية	-

ويشير جدول رقم (٦) إلى أن سبعاً من الصعوبات الخاصة بهذا القسم جاءت بدرجة وجود عالية فى مقابل اثنتين فقط بدرجة متوسطة، مما جعل متوسط الإجمالي يتواجد بدرجة عالية، وجاءت فى المرتبة الأولى الصعوبة رقم (١) الخاصة بإحجام معظم أولياء الأمور عن المشاركة فى اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين ٠

وجاءت جميع الفروق غير دالة باستثناء متغيرين أثنين، هما:

- **حسب موقع المدرسة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات فى مدارس الريف بالمقارنة بمدارس الحضر، وبفرق دال عند مستوى (٠,٠١) ٠ وربما يرجع ذلك إلى ضعف حماس بعض أهل الريف فى تعليم أبنائهم وبخاصة الفتيات وبالتالي إحجامهم عن حضور مثل هذه الاجتماعات بالقياس إلى أهل الحضر، وإن كان هذا لا يعد حكماً قطعياً إنما هو تفسير محتمل، نظراً لزيادة معدلات التسجيل الطلابي فى مدارس الريف فى الأونة الأخيرة٠

* **حسب سنوات الخبرة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات فى جانب المجموعة الأحدث (١- ٥ سنوات) بالمقارنة مع الأقدم(أكثر من عشرة سنوات) ٠وربما يرجع ذلك كما ذكرنا سابقاً إلى حماس هذه الفئة الحديثة نسبياً وتعاظم آمالها فى بدايات عملها بالقياس إلى الفئة الأقدم٠

سادساً:فيما يتعلق بدور نقابة المهن التعليمية:

وهذه الصعوبات يوضحها رقم (٧)

جدول رقم (٧)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بنقابة المهن التعليمية من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	غياب دور النقابة المتعلق بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة	٤,٠٩	عالية	٢
٢	انعدام الصلة بين النقابة ومؤسسات إعداد المعلم	٤,٠٣	عالية	٤
٣	عدم قيام النقابة بدورها فى المحافظة على كرامة المعلم وهيبته فى المجتمع	٤,٠٧	عالية	٣
٤	غياب دور النقابة فى محاسبة الخارجين من المعلمين على القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم	٣,٦٣	عالية	٥
٥	ضعف انشغال النقابة بقضايا التجديد التربوي	٤,١٤	عالية	١
	متوسط الإجمالي	٣,٩٩	عالية	-

ويشير جدول رقم (٧) إلى أن جميع الصعوبات جاءت بدرجة وجود عالية، مما حتم أن يكون متوسط الإجمالي أيضاً بدرجة عالية،كما نلاحظ التقارب الشديد بين قيم أربع صعوبات من إجمالي الصعوبات الخمس، حيث جاءت الصعوبة رقم (٤) فى المرتبة الأخيرة، وانخفضت قليلاً عن باقي الصعوبات التي تقاربت مقادير وجودها بدرجة عالية ٠

كما نلاحظ أن الصعوبة رقم (٥) قد احتلت المرتبة الأولى، وهى تتعلق بضعف انشغال النقابة بقضايا التجديد التربوي ٠ ويشير الموقف العام إلى التدني الواضح فى دور النقابـــة فـــى التجديد التربوي والنهوض بمهنة التعليم٠

وجاءت جميع الفروق غير دالة إحصائياً باستثناء متغير النوع،حيث زاد إجمالي الصـــعوبات فى جانب الذكور بالمقارنة مع الإناث وبفرق دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥، وربما يرجع ذلـــك إلى زيادة طموحات الذكور وآمالهم المتعلقة على نقابة المهن التعليمية بالقياس إلى الإناث اللاتي عادة ما يفضلن مهنة التدريس ؛ لكونها أكثر مناسبة لظروف الجمـــع بـــين العمـــل، ورعايـــة الأسرة،وإن كن أيضاً غير راضيات عن النقابة بدرجة عالية

سابعاً: فيما يتعلق بالتوجيه التربوي

يوضح جدول (٨) الموقف بالنسبة للصعوبات فى هذا القسم ٠

جدول رقم (٨)

مدى وجود الصعوبات المتعلقة بالتوجيه التربوي من منظور إجمالي العينة

م	الصعوبة	المتوسط	الدرجة	الترتيب
١	عدم تبسيط الموجهين للمعلمين أفكار التجديد التربوي التى ترغـب وزارة التربيـة فـى تنفيذها	٣,١٨	متوسطة	٢
٢	قلة عدد زيارات الموجهين للمعلمين فى المدرسة	٢,٥٢	متوسطة	٥
٣	عدم وضوح المعايير المستخدمة فى تقويم الموجهين للمعلمين	٣,١٢	متوسطة	٣
٤	التركيز النسبي للتوجيه على تصيد الأخطاء بدلاً من دعم الإيجابيات وعلاج السلبيات	٣,٢٨	متوسطة	١

٥	عدم تشجيع الموجهين للمعلمين المجددين	٣,١٢	متوسطة	٣
	متوسط الإجمالي	٣,٠٤	متوسطة	-

ويشير جدول (٨) إلى أن جميع الصعوبات جاءت بدرجة وجــود متوســطة، ممــا جعــل الإجمالي متوسطاً أيضاً، مع ملاحظة أن رقم (٤) قد احتلت المرتبة الأولى مشيرة إلى خطأ كبير فى التوجيه إذا اعتمد على تصيد الأخطاء عند المعلمين، فى حين يعتبر التوجيه بمعنــاه الســليم عملية الأخذ بيد المعلم فى طريق الإصلاح ؛ من خلال دعم الإيجابيات، وعلاج السلبيات.

ويتميز هذا القسم بأمرين:

الأمر الأول: حصول الصعوبة رقم (٢) على أقل متوسط نسبى بالنسبة لجميع الصــعوبات فــى جميع الأقسام وهو (٢,٥٢)، وهو أقرب إلى درجة وجود متوسطة ويتعلق بقلة عــدد زيــارات الموجهين للعلمين بالمدرسة.

الأمر الثاني: كثرة عدد الفروق الدالة إحصائياً، حيث وصلت هنا إلى خمسة متغيرات من أصل تسعة، وعلى النحو التالي:

* **حسب المحافظة** (الإسماعيلية فى مقابل خارجها)،حيث زاد إجمالي مشكلات التوجيه خــارج محافظة الإسماعيلية بالمقارنة مع داخلها وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١ .

* **موقع المدرسة:** حيث زاد إجمالي الصعوبات المرتبطة بالتوجيه فى مدارس الريف بالقيــاس إلى مدارس المدينة وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١ ، وربما يرجع ذلك إلــى ضــعف مســتوى التوجيه فى مدارس الريف لا سيما فى المناطق المترامية الأطراف، وصعوبة الوصول إليها .

* **حسب المرحلة**، حيث زاد الإجمالي فى مدارس المرحلة الابتدائية، بالمقارنــة مــع مــدارس المرحلة الثانوية عند مستوى (٠,٠٥) وربما يرجع ذلك إلى مضاعفة الاهتمام بالتعليم الثــانوي حتى على مستوى التوجيه، بالقياس إلى المدارس الابتدائية، وبخاصة إذا أخذنا فى الاعتبار كثرة عدد المدارس الابتدائية،وتفرقها فى كل المناطق بما في ذلك النائية .

* **حسب الوظيفة**، حيث زاد الإجمالي فى جانب مجموعة المعلمين بالمقارنــة مــع مجموعــة التوجيه وبفرق دال عند مستوى ٠,٠١ وهو أمر متوقع، حيث يعتقد الموجهون أنهم يؤدون عملهم على شكل جيد وربما متميز فى حين يرى المعلمون أن الأمر مختلف .

* **حسب الخبرة**، حيث زاد الإجمالي فى جانب المجموعة الأحدث(١-٥ســنوات) فــى العمــل بالمقارنة مع المجموعة الأقدم (أكثر من عشر سنوات)، فهؤلاء الحديثون أكثر حاجة للتوجيــه، وللتشجيع، وأكثر رغبة فى التجديد.

صعوبات ومشاكل أخرى أضافها أفراد العينة ٠

حرصنا عقب كل قسم من أقسام الاستبانة السبعة إضافة سؤال مفتوح؛ يتعلق بصعوبات أخرى غير تلك المتضمنة فى هذا القسم ٠وجاءت استجابات أفراد العينة ثرية ومتنوعة فى هذا المجال ٠

وقد تم حذف الإضافات المتضمنة بالفعل فى بنود الاستبانة وأقسامها التى أضافها أفراد العينة من قبيل التأكيد عليها ٠ وفيما يلي أبرز ما أضافه أفراد العينة حسب أقسام الاستبانة، وإن كانت التكرارات غير عالية بشكل عام ؛ فهذا هو الحال فى معظم الفقرات المفتوحة ؛ فتواتر الأفكار عادة مالا يكون بدرجة عالية ٠

أولا : بالنسبة للمحتوى الدراسى وطرائق التدريس:

لعل من أبرز ما أضافه أفراد العينة مايلى:

١- انقطاع الصلة بين ما يدرسه المعلم خلال سنوات الإعداد، وبين ما يكلف بتدريسه للمتعلمين ٠

٢-غياب الترابط والتكامل بين المحتوى الدراسى فى المرحلة الابتدائية وما يليها من مراحل

٣- صعوبة المحتوى الدراسى المقرر على المتعلمين، خاصة فى المرحلة الابتدائية ٠

٤- قلة استخدام الرسوم التوضيحية فى كتب الوزارة ٠

٥- عدم إتاحة الفرصة للمعلم للإبداع فى التعامل مع محتويات المقررات الدراسية، وعليه الالتزام بعرضها حرفياً حسب ورودها فى الكتاب المقرر ٠

٦-عدم وجود توازن بين كم المحتوى الدراسي والوقت المخصص للتدريس ٠ واللافت للنظر أن هذه المشكلة أكدها أيضاً بعض الموجهين بالإضافة إلى عدد واضح من المعلمين خاصة الجدد ٠

٧- نادراً ما يراعى المحتوى الدراسي البيئات المختلفة للمتعلمين ؛ خاصة فى الريف ٠ وظهرت هذه بدرجة تكرار واضحة بين معلمي المدارس الريفية ٠

٨- زيادة كثافة الفصول تعيق استخدام طرائق تدريس غير تقليدية ٠

ثانيا: بالنسبة للمعلم ونمط إعداده وتدريبه:

لعل من أبرز ما أضيف هنا مايلى:

١- قلة رواتب المعلمين ٠ وظهرت هذه المشكلة بين عدد واضح من المعلمين فى كل المراحل ؛ خاصة الابتدائية، وذكرها أيضاً عدد من الموجهين ٠

٢- النظرة المتدنية لمعلم المرحلة الابتدائية تصيبه بالإحبـاط، وتمنعـه مـن التفكيـر الإبداعي أو التجديدى ،بالطبع تبلورت هذه المشكلة بين معلمي المرحلة الابتدائيـة، خاصــة خريجي دور المعلمين والمعلمات ،

٣- كثرة أعباء المعلم التدريسية وتنوع مسؤولياته الأخرى تعوقه عن التفكير فى التجديد التربوي ،

٤-كثرة الضغوط على المعلمين من الإدارة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور ،

٥-تعيين المعلمين فى أماكن نائية وبعيدة عن أماكن إقامتهم، مع قلة فرص الانتقال إلى مدارس أقرب ، وقد ظهرت هذه المشكلة بشكل خاص عند المعلمين الحديثين ،

٦- ضعف العائد المادي والمعنوي من دورات التدريب ،

٧- قلة وعى أولياء الأمور بأهمية التعليم، خاصة فى المناطق النائية والريفية ،

٨- تعيين حملة المؤهلات العليا فى التعليم الابتدائي، دون إعادة تدريبهم مسبقاً للتعامل الناجح مع المتعلم فى هذه المرحلة ،

٩- عدم مراعاة الحالة النفسية والاجتماعية للمعلمين من جانب الإدارة المدرســية، والتوجيه ،

ثالثاً : بالنسبة للامتحانات والتقويم:

لعل من أبرز ما أضيف هنا مايلى

١- تفشى ظاهرة الغش فى الامتحانات يحبط الآمال فى التجديد التربوى ،

٢- تجاهل الإدارة المدرسية لدور المعلم فى وضع أسئلة الامتحانات،أو أخذ رأيه فيها؛ وقصر ذلك على المعلم الأول أو التوجيه فقط ،

٣- بروز الذاتية فى التصحيح، وبعدها أحياناً عن الجدية ،

٤- جعل الامتحانات غاية فى حد ذاتها، وليست وسيلة للتطوير، ومن هنا ندرة مناقشة نتائج الامتحانات، واستخدامها أحياناً للضغط على الطلاب ،

٥- شكلية الامتحانات العملية ،

٦- قلة عدد المصححين، وقلة الوقت المتاح للتصحيح بالقيـاس إلـى عـدد الأوراق المطلوب تصحيحها، وطول أسئلة الامتحانات ،

رابعاً : بالنسبة للإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية:

لعل من أبرز ما أضيف هنا ما يلى:

١- بروز المحسوبية والذاتية فى الإدارة أحياناً، مما يحبط الآمال فى التجديد ،

٢- التركيز على الأقدمية وليس الكفاءة فى الترقي ٠
٣- المركزية فى اتخاذ القرارات، مع بروز المشاحنات بين المعلمين والإدارة ٠
٤- سيادة سياسة الجزاءات والترهيب، وإغفال الثواب والتقدير ٠
٥- اهتمام الإدارة بأمور شكلية وتركيزها على الحضور والانصراف، وشكل المدرسة، وإغفالها الأمور الأهم التى يقوم بها المعلم داخل الفصل ٠
٦- ضعف إلمام الإداريين بأساليب الإدارة الحديثة ٠
٧- كثرة القرارات الوزارية وتضاربها ٠ وظهرت هذه المشكلة بين المعلمين والمديرين والموجهين على حدٍ سواء ٠

واللافت للنظر أن الصعوبات الست الأولى ظهرت أساساً فى استجابات المعلمين نحو الإدارة، بينما اشترك الجانبان وأيضاً التوجيه فى الصعوبة الأخيرة ٠

<u>خامسا: بالنسبة لمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة:</u>

لعل من أبرز ما أضيف هنا ما يلى:

١- قلة وعى المعلمين بأدوارهم فى مجالس الآباء ٠
٢- تدخل أولياء الأمور فى العملية التعليمية دون وعى ٠
٣- ضعف ثقة أولياء الأمور فى المدرسة ٠
٤- ضعف متابعة أولياء الأمور لأبنائهم تعليمياً فى المنزل والمدرسة على حدٍ سواء٠
٥- بالغ عدد محدود جداً بالقول إنه لا توجد مجالس آباء ومعلمين من أصله٠

<u>سادسا: بالنسبة لدور نقابة المهن التعليمية:</u>

برز هنا ما يلى:

١- غياب التواصل بين المعلمين والنقابة ؛ فعادة لايصل صوت جمهور المعلمين إلى النقابة ٠
٢- انشغال النقابة بأمور أقل أهمية للمعلم، وإغفالها مشكلات المعلم المادية والنفسية والاجتماعية ٠
٣- حصول بعض قيادات النقابة على مميزات مبالغ فيها، على حساب القاعدة العريضة من المعلمين٠

<u>سابعا: التوجيه التربوى:</u>

برز هنا ما يلى:

١- تركيز التوجيه على المدن على حساب القرى، وبالتالي إغفال الجهد الذى يقوم به المعلم فى المناطق النائية ٠

٢- تركيز التوجيه على الاهتمام بدفتر التحضير وكراسة الأنشطة، وإغفال دور المعلم الفعلي فى الفصل، ومشاكل المتعلمين المتعددة • وركز بعض المعلمين على عـدم وجود معايير شاملة وموضوعية للتقويم •
٣- الحرفية فى تنفيذ النشرات والقرارات الوزاريـة، دون مراجعتهـا والتأكـد مـن صلاحية تطبيقها •
٤- التناقض بين آراء الموجهين أحياناً يوقع المعلم فى حيرة •
٥- تقليل بعض الموجهين من قيمة ما تعلمه المعلم فى مؤسسات الإعداد، مما يخلـق صراعاً بين المعلمين والموجهين • وتبلورت هذه المشكلة بالذات بين الحديثين من المعلمين •

المحور الرابع: نحو دور أكثر نجاحاً للمدرسة فى التجديد التربوى

لما كانت المدرسة هى الوحدة التى يصب عندها فى نهاية الأمر كل تجديد تربوى، حتى ولو جاء بالكامل من علٍ، وفق نظم المركزية التى تشيع فى الدول النامية، فإنه من بـاب أولـى أن تصبح هذه المدرسة هى القاعدة الأساسية فى كل تجديد •

ونحن لسنا من أنصار المبالغة فى اللامركزية على حساب المركزية، وإنما نحن من أنصار التكامل بين المركزية واللامركزية فى كل الأمور المرتبطة بالعملية التعليمية التربوية •
وانطلاقاً من هذا التوجه التكاملى، وانطلاقاً أيضاً من فشل كل جهود الإصلاح والتجديد التى أهملت المدرسة والعاملين فيها، ولم تأخذهم فى الاعتبار عند التخطيط لهذا التجديد أو تنفيذه، أو تقويمه، وإنطاقاً من المنظور الشامل فى معالجة الأمور التربوية، ومع الأخذ فى الاعتبار كلاً من النتائج الأولية التى كشفت عنها الدراسة الميدانية، وخبرتنا المتواضعة فى هذا الشأن، فإننا نؤكد على النقاط التالية:

أولاً الطـــلاب: طاقات هائلة، يجب استثمارها فى التجديد •
ربما يبدو منطقياً أن الطلاب هم الذين من أجلهم يتم التجديد، وهذا يكفى تماماً لاستطلاع آرائهم (صغاراً وكباراً) فى كل ما يتعلق بهم: الكتب المقررة عليهم، طرائق التدريس لهم، نظم امتحاناتهم وتقويمهم، مواعيد الدراسة والامتحانات، طموحاتهم وآمالهم، مشاكلـــــهم ومصاعبهم، وغير ذلك كثير •

وإذا كان هذا يتم بشكل أو بآخر فى الدول المتقدمة، فإنه من باب أولى أن يتم فـــى الــدول النامية التى تسعى جاهدة لتقليل الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة ٠ وإذا كان الإسلام الحنيف قد أوصانا بل أمرنا بالشورى فى أمورنا، فإن هذه الشورى تستلزم أخذ آراء الطلاب فى كـل مـا يتعلق بحاضرهم ومستقبلهم التعليمي ٠ وليس من المنطقي أبداً أن يتصرف أولو الأمر وخبــراء التعليم فى أمور الطلاب دون أخذ رأيهم ٠

وتدلنا الخبرة العادية على أن الأطفال العرب الصغار فى هذه الأيام – حتى أولئك الذين لــم يبدأوا المدرسة الابتدائية بعد – قادرون على التعبير عن رأيهم فى حاضرهم ومستقبلهم التعليمى وغير التعليمى، المهم أن تطور أساليب استطلاع الرأى، بما فيها المقابلات، مع هؤلاء الصــغار لبلورة آرائهم فى المدرسة والتعليم دون خجل أو ضغط أو إرهاب، مع اتخاذ هذه الآراء أساســاً للتجديد والإصلاح ضمن منظومة آراء الأطراف الأخرى ٠

نعم نحن نعترف أن آراء بعض الطلاب قد تكون متطرفة أو مثالية، أو غير عملية أو ينقصها الخبرة والدراية، هنا دور الحوار والنقاش مع الكبار للوصول إلى وضع وســط ٠ وإذا كانــت العيوب السابقة موجودة أيضاً فى الكبار، فلماذا لا نتوقعهــا فـــى الصـــغار، ونأخـذ الأســباب لاستيعابهم، والأخذ بأيديهم فى رحلة تعليمهم وتعلمهم؟

هيا نفكر فى أساليب وطرائق لاستطلاع آراء أبنائنا الطــلاب فــى حاضــرهم ومســتقبلهم التعليمى، بما فى ذلك كل أبعاد التجديد التربوى، وكيف تتباين هذه الأساليب والطرائق من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ومن بيئة إلى أخرى ٠

إن الخبرة الدولية والعربية تشير إلى أن استطلاع آراء الطلاب فى معلمــيهم بــدأ ومــازال مصحوباً بخلاف فى الرأى، إلا أن الأمر قد استقر الآن نسبياً فى عديد من الدول، وقد صــاحب ذلك تطوير أساليب وطرائق استطلاع آراء الطلاب فى معلميهم، وأصبحت بعض هــذه الأدوات أقرب إلى الصدق والثبات، وإلى العلمية والموضوعية منها إلى الارتجالية أو الذاتية، أليس مــن باب أولى أن يعمم ذلك على جل عناصر العملية التعليمية ؛ خاصة المقررات الدراسية،وطرائق التدريس، والامتحانات فى كافة مراحل التعليم؟

وإذا كان الغراب – بأمر الله سبحانه – قد علم قابيل بن آدم كيف يوارى سوءة أخيه هابيل بعد أن سولت له نفسه قتل أخيه، فقتله، فأصبح من النادمين، وعجز عن أن يكون مثل هذا الغــراب، ومازلنا حتى هذه اللحظة ندفن موتانا بطريقة لاتختلف كثيراً عن تلك التى تعلمناها من الغراب، وإذا كانت الدروس التخطيطية المستفادة من النمل والنحل لم تنته بعد لبنـــى البشــر، وإذا كـــان الهدهد وقف بمنتهى الثقة يخاطب سيدنا سليمان عليه السلام، ويعلمه بأنه أحاط بما لم يحط بـــه

سيدنا سليمان عليه السلام، ووجد قوماً يسجدون للشمس من دون الله، فأحزن ذلك الهدهد، وعاد متأخراً ليشتكى إلى سيدنا سليمان جرم هؤلاء الناس، فتحرى سيدنا سليمان الأمر، ووجد الهدهد على حق، وكان ماكان من القصة المعروفة فى سورة النمل (الآيات ٢٠-٤٤)، إذا كان كل ذلك من الحقائق، فلماذا لانتعلم من طلابنا (صغاراً وكباراً)؟ وهل نعدم أن نجد عدداً منهم - على كثرتهم - يلفت نظرنا الى أمورٍ قد تغيب عنا؟ وإلى متى نفكر بالنيابة عنهم، ونأخذ قرارات خاصة بهم دون الرجوع إليهم؟

وإذا كان الله سبحانه وتعالى قد أرسى مبادئ عامة فى تعليم هؤلاء الصغار وتعلمهم، فى أكثر من موضع، خاصة الآية الكريمة التى يقول فيها سبحانه " والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لاتعلمون شيئاً، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئدة لعلكم تشكرون " (النحل، آية ٧٨)، وإذا كانت هذه الآية بالذات تؤكد على وجوب البدء فى تعليمنا للأطفال بالمحسوس من خلال السمع، ثم السمع مع البصر، واتخاذ ذلك أساساً للانتقال إلى المجرد، فهل نحن كذلك فى تعليمنا فى البلاد العربية؟ وما رأى الطلاب فى ذلك؟ أم سوف نستمر نجيب نيابة عنهم؟

وربما يكون من المفيد هنا الإشارة إلى إحدى التجارب الفردية التى أنجزها عالم عربى مبدع هو المرحوم الدكتور/ فؤاد أبو حطب ، عندما كان يخطط لتدريس أحد المقررات الجامعية فى علم النفس فى إحدى جامعات دول الخليج العربية، وبدأ خطته بسؤال الطلاب عن آمالهم وطموحاتهم من هذا المقرر:

- فمنهم من تمنى أن يساعده فى التكيف مع نفسه ٠
- ومنهم من تمنى أن يساعده فى التعامل الناجح مع والديه، وأصحابه ٠
- ومنهم من تمنى أن يساعده فى التعامل مع المشكلات الطارئة بشكل موضوعى٠

وهكذا قام هذا العالم الجليل بتجميع هذه الطموحات وتحليلها، واتخذها أساساً لبناء هذا المقرر الذى جاء من أنجح المقررات، حسب رأى الطلاب بعد دراستهم له ٠

نعم حدث فى الجامعة، ويمكن أيضاً أن يحدث بدرجة أو بأخرى فى تعليم ما قبل الجامعة، إذا أحسنا طرق النزول لمستوى الطلاب فى مراحل التعليم ماقبل الجامعى، وأحسنا طرق استشعار مشاكلهم، وطموحاتهم ٠ فهل نبدأ الآن، كل فى طريقه وفى تخصصه؟

ثانيا المعلمون: خبراء ولكن مغبونون عادة !!

يعد المعلِم خبرة لا يستهان بها ؛ فهو فى قلب الأحداث، داخل ميدان العمل التربوى الحقيقي، داخل الفصل وخارجه، وهو الذى يتعامل مع الطلاب بإمكاناتهم المتباينة، ومشاكلهم المتعددة وطموحاتهم غير المحدودة، وهو الذى يقوم بتدريس المقرر الدراسى لأعوام عديدة فى أغلب الأحيان، مما يجعله يمتلك رأياً أقرب إلى الواقعية عن هذا المقرر بإيجابياته، وسلبياته، وعن الطلاب، وعن الامتحانات، وعن أغلب مكونات العملية التربوية، وبالتالى يمكن الاستفادة من خبرته فى التجديد التربوى إبداعاً، وتخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً ٠

وقد رأينا فى الدراسة الميدانية الأولية، حجماً كبيراً من المشكلات التى يعانى منها المعلم، وبمستويات وجود عالية أو متوسطة فى أحسن الأحوال، مما يستلزم العودة لهؤلاء المعلمين فى محافظات أخرى، بل فى دول عربية أخرى ؛ لاستجلاء المزيد من المشكلات التى يعانون منها خاصة تلك التى تتعلق بالتجديد التربوى، على مستوى الفكر والتطبيق ٠

وإذا كان القرآن المجيد قد أمرنا صراحة بأن نسأل أهل الذكر إن كنا لا نعلم، فإننا نرى وجوب العودة لهؤلاء المعلمين، بوصفهم أهل ذكر وخبرة ودراية، بالعمل التربوى، وطرائق تجديده وإصلاحه ٠

وإذا كنا قد اتفقنا على أن المعلمين لاسيما القدامى منهم أهل خبرة ودراية، فلماذا لانترك لهم بعض الحرية فى التعامل مع محتويات المقرر الدراسى: تقديماً وتأخيراً، إثراء وتعميقاً، تلخيصاً وتفصيلاً، تجديداً وإصلاحاً ؛ وغير ذلك من أبعاد الحرية والتجديد ٠

وإذا كان المعلم على هذا القدر من الأهمية فى التجديد بوصفه صاحب خبرة، فإننا نؤكد فى هذا الشأن على عدد من الأمور، لعل من أبرزها مايلى:

١- تهيئة المناخ الإداري والتوجيهي الصالح لحسن استقبال المعلمين الجدد، بطموحاتهم العالية، وآمالهم العريضة، ونشاطهم الزائد، ودافعيتهم العالية فى التجديد والإصلاح ٠

يجب على إدارة المدرسة، والمعلمين الأوائل، والتوجيه التنسيق سوياً لتعظيم أدوار هؤلاء المعلمين الجدد فى التجديد والإصلاح ٠ علينا أن نسمح لهم، ونحاورهم بالتى هى أحسن، ونترك لهم بعض الحرية فى تنفيذ بعض الأفكار الإصلاحية التجديدية التى تعلموها فى كليات ومعاهد الإعداد ٠ إن إحباطهم فى بداية عملهم يمثل هدراً لطاقات شابة،

يصعب إزالة آثاره فيما بعد ٠ إن البداية الناجحة لهؤلاء تكفل عادة استمراراً أكثر نجاحاً ٠

٢-التوصية بإعلان عن مسابقات بين المعلمين والموجهين لأحسن فكر إبداعي وتجديدى تربوى ممكن تنفيذه فى تجديد المقررات الدراسية، ونظم الامتحانات، وطرائق التدريس، وغير ذلك من الأمور المهمة ٠ وتشكل لجان تقويم متخصصة لفحص هذه الأفكار وتقويمها فى ضوء معايير متفق عليها، مع تخصيص مكافآت طيبة لأحسن هذه الأفكار أو لأفضل خمس أفكار فى كل مجال من المجالات السابقة وغيرها، ولامانع أبداً من تنفيذه بعضها، بعد تجريبه، والاطمئنان الى صلاحيته ٠ ونفضل أن تتم هذه المسابقات بشكل دوري، كل عام أو عامين أو ثلاثة، لتشجيع المعلمين والموجهين على المشاركة الفعالة فى التجديد التربوي٠

٣ - تشير الدلائل البحثية إلى الارتفاع الكبير لتكلفة المعلمين الذين يتدربون خارج البلاد، خاصة فى الدول الأوروبية والولايات المتحدة، وتشير الدلائل البحثية أيضا فى حالة مصر، وفق نتائج هذه الدراسة وغيرها إلى ضعف العائد من وراء هؤلاء المبتعثين فى التجديد التربوى، فلماذا لا نفكر فى إلغاء هذا النظام عالي التكلفة، وإبداع نظام تدريب داخلي أعلى كفاءة، وفاعلية، وأقل تكلفة، لاسيما أن بلادنا تمتلك قدرات بشرية هائلة فى الجامعات وفى وزارة التربية والتعليم، يمكن أن تقوم بهذا التدريب للمعلمين، إذا كان العائد المادي طيبًا للمتدربين والمدربين؟

ولماذا لا نكون أكثر صراحة فى إعلان ثغرات هذا البرنامج، ومقارنته بإيجابياته فى دراسة تقويمية موضوعية على المستوى الوطنى، تتخذ نتائجها وسيلة لتطوير هذا النظام التدريبي أو إلغاؤه إن تعذر إصلاحه؟

إن التجديد يتطلب صراحة فى التعامل مع الأمور دون مواربة أو إبطاء أو خوف، فلماذا لا نشجع المعلمين على تقويم هذا النظام بحرية وموضوعية؟

٤-وإذا كان ديننا الإسلامي الحنيف لم يفرق بين عمل وآخر، إنما فرق بين عامل وعامل، وجعل سبحانه وتعالى بعضنا لبعض سخرياً، فإننا نأمل أن تتخذ خطوات إجرائية لتحسين أوضاع المعلمين المادية بالمقارنة مع عديد من المهن الأخرى، التى يتميز أصحابها برواتب أعلى، وبجهد أقل !! وإذا كنا نطالب المعلم بأن يكون هو أساس الإصلاح، والتجديد التربوي فإن علينا تحسين أوضاعه المادية بشكل يجعله أكثر اطمئناناً على حياته، وأكثر تركيزاً فى قيادة مسيرة الإصلاح والتجديد داخل الفصل وخارجه ٠

٥-إن التفرقة المصطنعة بين مراحل التعليم المختلفة من حيث الأهمية والمكانة تؤثر سلباً فى التحمس للتجديد التربوى فى المراحل التى يعتقد خطأ أنها أقل أهمية، خاصة التعليم الابتدائى وإذا كانت عدد من الدول العربية قد نجحت فى توحيد مصادر إعداد المعلم ليكون تحت مظلة الجامعة، فهذه خطوة طيبة نحو التقريب بين المكانات والمسافات، وعلى الرغم من ذلك فإننا نأمل المزيد من التشجيع للمعلمين فى مرحلة التعليم الابتدائي مادياً ومعنوياً وبشكل يكثف من أبعاد التجديد التربوي فى هذه المرحلة، التى تعتبر الأساس للنظام التعليمى بأكمله، وأى خلل فيها، يزداد أثره سلباً فى المراحل التعليمية التالية، وبشكل يصعب علاجه . والمنطق يقول أن مرحلة الأساس هى التى تعطى الأولية فى الإصلاح والتجديد وما يتطلبه من تمويل وتأهيل وتدريب، وغير ذلك من المتطلبات.

٦- إن المعلم المجدد يتطلب إدارة مدرسية تقدم الثواب والتقدير والاحترام على الترهيب والعقاب، ويتطلب توجيهاً قائماً على تعزيز الإيجابيات والأخذ بيده فى علاج السلبيات، وليس تصيد الأخطاء، أو البحث عن الشكليات فى معالجة الأمور التربوية .

ثالثاً: التوجيه التربوى: عملية بناء ونماء وليست هدماً.

إن خبرات التجديد التربوى، خاصة تلك التى تنبع من خارج المدرسة، أو بالتحديد من وزارة التربية والتعليم، تتطلب جهداً مضاعفاً من الموجهين لتبسيط هذه الخبرات التجديدية للمعلمين، والاشتراك معهم بدرجة أو أخرى فى التنفيذ، بعد إقناعهم بها، والصبر عليهم فى أى خطأ، لأن الأخطاء واردة فى مثل تلك الأمور، بل نزعم أن المسؤولية يجب أن تكون جماعية، فى ضوء توزيع المسؤوليات والمهام والأدوار . وبالطبع يجب أن يزداد معدل زيارة الموجهين للمدارس، خاصة أثناء تجريب التجديد وتقويمه، والتدرج فى تعميمه، وقياس النتائج والآثار المرحلية والنهائية .

رابعاً: أولياء الأمور: طاقات تجديدية مهدرة .

إن الأسر العربية اليوم قد زاد إيمانها بتعليم أبنائهم وتربيتهم، وعديد منهم يساعد أبناءه فى تحصيل دروسهم فى المنزل، وفى أداء الواجب المنزلي، وهم يعانون كما يعانى الأبناء، ويأملون ويرجون كما يرجون . إننا نعتقد أننا يمكن أن نجد فكراً تربوياً تجديدياً عندهم، على اختلاف مستوياتهم التعليمية والاجتماعية والاقتصادية .

فلماذا لا نستمع لآرائهم فى المقررات، والامتحانات، ونظم الدراسة، وطرق تطويرها وتجديدها؟

ولماذا لا يكثف الإعلام التربوي من أدواره فى إقناعهم بالتجديد المطلوب تنفيذه، ويحدد أدوارهم للتكامل مع أدوار المدرسة، ولا تتصارع؟

ونحن نستحس الباحثين على تصميم استمارات مناسبة، لاستطلاع آراء أولياء الأمور حول رؤيتهم لتجديد عناصر العملية التعليمية، من واقع خبرتهم الشخصية مع أبنائهم ٠ ونشجع أيضاً الجهود التربوية المقننة لمقابلة عينات من أولياء الأمور فى تخصصات متعددة، ومستويات تعليمية متباينة، ومستويات اجتماعية واقتصادية متنوعة ؛ لاستجلاء رؤيتهم التجديدية ٠ ولامانع من التفكير فى استخدام التكنولوجيا المعاصرة مثل الانترنت " Internet وغيره فى هذا الشأن مع أولياء الأمور وأبنائهم الطلاب ٠

خامساً: نحو مقرر دراسى صغير الحجم، مثير للاهتمام، مشجع على التعلم ٠

إن المقررات الدراسية ذات الأحجام الكبيرة عقبة كؤود فى طريق كل إصلاح وتجديد ؛ فهى تدفع المعلم إلى الإسراع فى الشرح دون تركيز أو تعميق أو حوار أو بحث أو تنقيب، بل تسطيح، يبقى المتعلم فى قشور المعرفة، بدلاً من التفاعل معها، فضلاً عن أن هذه المقررات الكبيرة تصيب المتعلم بالإحباط، وتدفعه إلى حفظ ماتيسر له منها، دون فهم أو تطبيق أو تحليل أو إعادة صياغة، أو إثراء ٠

نحن نعيش على أمل أن تصبح مقرراتنا الدراسية باعثة على التعلم أكثر من التعليم، فلماذا لا تقتصر مقررات الكيمياء – على سبيل المثال – على عدد محدود جداً من الموضوعات، يعايشها الطالب فى المعمل تحت إرشاد وتوجيه من أستاذه: يجرى التجارب، يستنبط الدروس والمعلومات، ويراجعها مع أستاذه، ويدونها فى كتابه، الذي يمكن أن يعد بحيث يطلب من الطالب إكمال المعلومات فى الكتاب المقرر ذاته، بدلاً من أن يجد الطالب كل شيء جاهزا فى الكتاب، هل يعقل أن يتطرف النسيان إلى الطالب الذى يصل إلى هذه المعارف بنفسه؟

إن خبرتنا العادية مع المسابقات الدولية فى العلوم والرياضيات، وغيرهما من فروع المعرفة – والتى منها على سبيل المثال الأولمبياد الدولى للعلوم والرياضيات – تشير إلى تركيز

مثل هذه المسابقات على التطبيقات العملية للمعرفة فى الحياة العملية ؛ ربطاً بين النظرية والتطبيق، وإظهاراً لوظيفة العلم وقيمته فى الحياة . هنا تتكشف الإمكانات الهائلة للإبداع عند المتعلمين، حيث يمكن صقلها بالتجريب، دون خوفٍ من عدم التمكن من شرح كمٍ هائل من المقررات النظرية التى لا وقت لتطبيقها، بل يتم تقويم الطلاب فيها على أساس امتحان نظري فقط، كما يحدث فى الثانوية العامة المصرية بمرحلتيها، بل أيضاً فى الإعدادية، والابتدائية !!

إن خبرتنا المتواضعة التى اكتسبناها أثناء زيارتنا لعددٍ من الفصول الدراسية فى أكثر من مرحلة تعليمية فى الولايات المتحدة، والمملكة المتحدة، عبر فترات زمنية متباعدة، تؤكد المعنى السابق للربط بين النظرية والتطبيق ؛ حيث ينشط المتعلم - تحت إرشاد معلمه - ليتعلم من خلال العمل، واللعب الهادف، والتجريب، وتتحول المدرسة إلى مكان محبب للنفوس، ويصبح التعليم متعة بحق .

إن الخبرة العادية تدلنا على أن مقررات الحساب فى الفرقتين الثانية والثالثة من التعليم الابتدائي فى دولة عربية رائدة مثل مصر، تكاد تتقارب مع نظيراتها فى الفرقتين الرابعة والخامسة فى أكثر من دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا . وليس هذا دليلاً على ارتفاع الجودة التربوية فى مصر بالقياس إلى الولايات المتحدة وبريطانيا، وإنما دليل على التسرع فى تقديم معلومات أعلى من سن التلميذ الصغير وإمكاناته الغضة، ومن هنا يتعامل التلميذ المصري مع هذا الكم الكبير والصعب، تعاملاً سطحياً بعيداً عن التطبيق فى الحياة العملية، وبعيداً عن الوصول إلى المعلومة بنفسه تحت إرشاد من أستاذه .

وعلى الجانب الآخر، يتعلم زميله فى بريطانيا والولايات المتحدة الحساب والرياضيات المبسطة من خلال اللعب الهادف، والتعلم الذاتى، والتجارب المشوقة، ليس فى المرحلة الابتدائية فحسب، بل فى المراحل الأعلى أيضاً، ونود فى هذا الشأن أن نشير إلى أحد الأبحاث الجريئة التى قدمت إلى المؤتمر الدولى الحادى والثلاثين للجمعية الدولية للتخطيط التعليمي The International Society for Educational Planning (ISEP) الذى انعقد فى أكتوبر(٢٠٠١) فى مدينة اطلانطا، بولاية جورجيا، بالولايات المتحدة الأمريكية، وتعلق بالتخطيط لتطوير طرائق تدريس الرياضيات ؛ من أجل تخفيف قلق الرياضيات Math Anxiety عند كل المتعلمين فى المرحلة الثانوية، ومن هنا ابتكرت معدة الدراسة " جانيس كوك " Janice Cook من كلية التربية، جامعة كلارك أطلانطا Clark Anlanta طرائق تدريس قائمة على الحركة والنشاط واللعب والتجريب وغير ذلك ؛ للتعامل مع الأمور عالية التجريد فى الرياضيات مثل المعادلات الجبرية من الدرجة الثانية ؛ من أجل جعل تعلم الرياضيات متعة، بدلاً من ارتباط الرياضيات

عادة بالقلق عند المتعلمين، على اختلاف أعمـارهم، وخلفيـاتهم العرقيـة Ethnic Background ومستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية، وقدراتهم الفكرية ٠ ومن هنا استخدمت الباحثة مصـطلح الرياضيات الحركية Kinesthetic Mathematics عنواناً رئيسياً لبحثها (٢٥) ٠

وكان طبيعياً أن تحصى الباحثة بعض أسباب قلق الرياضيات ؛ خاصة تلك التى تعود إلـى المعلم، على أساس أن الناس لا يصابون عادة بقلق الرياضيات قبل دخول المدرسة، وركزت فى هذا الشأن على ممارسات التدريس السيئة، والاستراتيجيات التعليمية غير الملائمة، والتوقعـات المنخفضة، وردود أفعال المدرسين القاسية تجاه أسئلة الطلاب، واعتبرت أن تلك الممارسات هى أمثلة قليلة من الأمثلة الكثيرة على كيفية مساهمة المعلمين فى خلق الشعور بالقلق من الرياضيات عند الطلاب ٠

ولا يتسع المجال للمزيد من التفصيل فى عرض هذا الابتكار الممتع، الذى نراه جديداً نسـبياً فى كونه توسيعاً لاهتمامات التخطيط التعليمي وخروجاً به عن مفهومه التقليدي، فضـلاً عن عن كون هذا الابتكار – والمتمثل فى الرياضيات الحركية لمراحل ما بعد التعلـيم الابتـدائي – يعظم من فهم المفاهيم الرياضية وتطبيقاتها، بدلاً من مجرد حفظ المعادلات والقواعد الرياضـية واستخدامها بشكل مجرد، وتحويل المتعلم من سلبى إلى مشارك أساسي فى العملية التعليمية بكافة حواسه الخمس الرئيسية، وأيضاً بانفعالاته ومشاعره ووجدانه ٠

ويؤكد هذا البحث أيضاً أن الطالب الكبير يحتاج أيضاً فى تعلم الرياضـيات إلـى اسـتخدام المحسوسات، بدلاً من، إغراقه فى المجردات ٠

ونوصى بتحديد مواصفات أكثر تفصيلاً وإجرائية للمقررات العصرية المشجعة على التعلم فى جميع التخصصات، وتنظيم مسابقات للتأليف على المستوى الـوطنى، مـع توسـيع قاعـدة الاشتراك، التى يفضل أن يكون جماعياً، حتى يتسنى اختيار الأفضل، ولماذا لا تشـترك الـبلاد العربية فى بعض هذه المقررات، ولتكن مقررات العلوم والحساب بوصفها بداية !! ألـيس مـن دور أكثر اتساعاً للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فى هذا الشأن؟

ونوصى أيضاً بتعظيم الاستفادة من الأبحاث المتعددة التى تصدر عن أقسام المناهج وطرائق التدريس فى جامعات مصر وغيرها من البلاد العربية، فى درجـات الماجسـتير والـدكتوراه، وأبحاث الترقية وغيرها، تلك المتعلقة بتيسير التعلم، وإبداع المقررات الجذابة والممتعة فى كافة

التخصصات، وما أكثر هذه الأبحاث، التى لا يقل بعضها جودةً عن الأبحاث الأجنبية فـــى هـــذا الشأن ٠

سادساً: نحو دور توجيهي إرشادي للمعلم غير تلقيني ٠

فى ظل المقررات صغيرة الحجم عالية التشويق التى تمنيناها فى البند السابق، يســـهل أن يتحول دور المعلم من ملقن للتلميذ الذى عليه الاستماع والحفظ والاستظهار، إلى موجه ومرشد للمتعلم فى رحلة التعلم: التلميذ يبحث ويجرب، ويخطأ، ويصيب، ويشارك أستاذه الحوار والبحث والتنقيب، والأستاذ يوجه، ويعدل، ويقوم، ويبحث، ويدرب، ويتدرب، ويعلم ويتعلم، هـــذا منـــاخ مشجع على إحياء الإبداع والابتكار والتجديد فى نفوس المتعلمين والمعلمـــــين٠ وهو ليس حلماً بعيد المنال، إنما يمكن أن نقترب منه بدرجة أو بأخرى، فى ظل مقررات صـــغيرة ومشـــوقة، وإدارة مدرسية وتعليمية أكثر ديمقراطية ٠

سابعاً: التقويم والامتحانات بين الإبداع والتقليدية ٠

نحن من أنصار الرأى القائل بأن التقويم أساس التطوير، ونحن لا نتخيل أبـــداً أن نختـــزل التقويم إلى مجرد امتحانات تركز على الحفظ، والاستظهار، ونهمل العمليات العقـــلية العليا، وغيرها من المهارات والاتجاهات، والقيم وأنماط السلوك، وتتم أيضاً هذه بشكل تقليدي من أولها إلى آخرها، مما يضيع الكثير من الوقت فى عمل أشياء يمكن للتكنولوجيا العصرية إنجازها فى وقت أقل، وكفاءة أعلى ٠

إننا نرى أن المعمل، والتجريب، من أساسيات الإبداع، والاختراع والتجديد، وإثبات الذات، وتفجير القدرات وإثرائها ٠ ومن هذا المنطلق فإن الامتحانات العملية يجب أن تعطى أهمية لاتقل عن الامتحانات النظرية ٠ إننا من أنصار التكامل بين النظرية والتطبيق فى الدراســـة والبحـــث والامتحانات والتقويم ٠ هنا تتحول المدرسة إلى مركز علمى لكل تجديد وإبداع، بـــدلاً مـــن أن تصبح مستقبلة لأوامر تجديدية علوية غريبة عنها، وغير مؤهلة للتفاعل معها ٠

ثانياً: الإدارة: بين الديمقراطية والديكتاتورية ٠

إن كل الآمال السابقة وغيرها تحتاج إلى إدارة مدرسية مجددة ديمقراطية:

- تقدم الثواب على العقاب ٠
- تضع الإنسان المناسب فى المكان المناسب ٠
- تنزل الميدان لاستقصاء الإيجابيات وتعززها من خلال عمل الجماعة، وتحدد الصعوبات والمشكلات، وتعمل على حلها أو التخفيض من آثارها بمساعدة الجميع ٠

- تدرك أن العقل الجمعي أفضل من الذكاء الفردي ٠
- تشجع المعلمين على التجديد فى جل عناصر العملية التعليمية وتشاركهم رحلة التجديد والتقويم ٠
- تحرص على التعلم والتدرب ٠
- تخفف الصراع وتصلح ذات البين ٠

تاسعاً: التجديد بين التسرع والتأنى ٠

يرتبط التجديد التربوى بمستقبل الأمة ؛ لأنه يتعلق بتربية الصغار والشباب، وهو أيضاً يخضع لعوامل متعددة تؤثر فيه، وتحدد مدى نجاحه، فضلاً عن كونه محط اهتمام جل فئات الشعب على اختلاف طبقاته، ومن هنا وجب التأني فى التعامل مع التجديدات التربوية، حتى نطمئن لمناسبتها لظروفنا وإمكاناتنا، وحتى نهيأ لها كل المعنيين بها: طلاباً، ومعلمين، وإدارة، وأولياء أمور، وغيرهم ٠ إن الأمر فى التجديد يتطلب تكامل جل الأطراف أو كلها، وليس تصارعها وخلافها الشديد ٠ نعم لمساحة من الخلاف فى الرأى، ولكن لايصل لدرجة الهدم والاقتتال ٠

وقد أشرنا فيما سبق لبعض نماذج التسرع فى التجديد التربوى فى مصر وما أسفر عنه من نتائج مخيبة للآمال، ونشير هنا أيضاً إلى أن بعض الشركات تحرص على دراسة التجديد، وتجريبه فى عدد كبير من السنوات، قبل المخاطرة بطرحه فى الأسواق، بل إن بعض كبار الفنانين العرب لاسيما فى أيام زمن الفن الجميل كانوا يجربون إبداعاتهم الفنية لشهور مديدة، ومرات عديدة: يعدلون، ويغيرون، ويطورون، ويجددون، حتى يظهر إبداعهم عملاقاً منذ البداية، أليس التجديد التربوى أحق بهذا التأني والدراسة والتمحيص، لاسيما ذلك التجديد المتعلق بالأمور التربوية الهيكلية والجوهرية؟

عاشراً: التجديد فى مدارس الريف على قدر مساوٍ لمدارس الحضر:

فى ضوء ما كشفت عنه الدراسة الميدانية من نتائج، وفى ضوء ما تدلنا عليه الخبرة العادية، فإن جودة التعليم فى الريف المصرى أقل من نظيرتها فى الحضر: نوعية المعلمين، المباني والتجهيزات، مدى انتظام الموجهين ونوعياتهم، وغير ذلك ٠

وتشتد خطورة التباين السابق فى ضوء حقيقة مؤداها أن مساحة الصحراء والريف المصري، بل العربي كبيرة بالقياس إلى مساحات الحضر، أى أننا نهمل بدرجة ما قطاعا كبيراً من منابع التجديد والخير فى بلادنا، رغم جهود بلادنا لتقليل الفجوة بين الريف والحضر .

وتقتضي شروط العدالة أن تتخذ كافة الإجراءات لرفع مستوى الجودة التربوية، وفاعلية التجديد التربوى فى هذه المناطق الريفية أو الصحراوية، وذلك من خلال طرق متعددة لعل من أبرزها:

١- إيجاد نظام حوافز أكثر فاعلية من الناحيتين المادية والمعنوية، ويجعل من الريف منطقة جذب .

٢- الابتعاد عن فكرة نقل المعلمين المخطئين من المدينة إلى الريف بوصفه نوعاً من العقاب، ومن الأفضل معاقبتهم إن لزم الأمر مادياً أو معنوياً مع استبقائهم فى المدينة.

٣- يمثل التوجيه عاملاً فاعلاً فى نجاح التجديد التربوى، ومن هنا ضرورة وضع المزيد من الضوابط لانتظام السادة الموجهين فى زيارتهم ومعدلات بقائهم فى مدارس الريف، ليساعدوا المعلمين فى هذه المدارس على حل مشكلاتهم، وتعزيز ايجابياتهم. ويفضل منحهم بدلات سفر وانتقال مناسبة . ويمكن أيضاً تفعيل دور الموجهين الذين ينتمون جغرافياً إلى هذه المناطق الريفية أو الذين يسكنون فيها، لجعل الأمور أكثر سهولة .

٤-الاستفادة القصوى من المعلمين من أصول ريفية فى جهود تجديد التعليم فى هذه المناطق ؛ بحكم خبرتهم بها، وقدرتهم الأفضل على تشخيص المشكلات التربوية وعلاجها . ويفضل تقليل معدلات الاغتراب بين المعلمين، لزيادة الاستقرار الاجتماعي والنفسي بما يعود إيجابياً على جهود التطوير والتجديد فى هذه المناطق .

ولا يعنى هذا إلغاء التفاعل بين خبرات مدارس الريف، ومدارس الحضر أو تقليله، إنما يعنى إيجاد قاعدة من الاستقرار المهني والاجتماعي والنفسي فى مدارس الريف، وبما يساعد على التفاعل الهادف أيضاً، ووفق جدول مدروس، مع مدارس الحضر .

٥-جعل الريف منبعاً من منابع التجديد التربوى، وفق طبيعته الخاصة، ومن هنا التوصية باتخاذ التدابير لتعظيم دور مدارس الفصل الواحد، والمدارس الصغيرة

وتطويرها لتعالج مشاكل الاستيعاب الكمي فى هذه المناطق المترامية الأطـــراف، فضلاً عن زيادة جودة التعليم فى هذه النوعيات من المدارس التى نعول عليها الآن قدراً كبيراً من الأهمية لتحقيق الاستيعاب الكامل للأطفال فى مرحـــلة الإلزام ؛ وخاصة بين الفتيات اللائى عادة ما يحرم نسبة غير قليلة منهن فى هذه المناطق من التعليم الأساسي ٠

أما بعد

تكلم رؤية فيها مسحة من الواقع، وأخرى من الأمل والرجاء، لا ندعى لها شمولاً أو عمقاً؛ إنما هى اجتهاد بشر يعتريه النقص الآدمي، ومع ذلك يحاول الإصلاح والتجديد، بوصفه أباً يرى أبناءه يعانون، ويعانى معهم، وبوصفه مربياً ومخططاً يأمل أن يكون اجتهاده محل قبول نسـبى من القراء، ومن أولى الأمر فى التربية والتعليم، وينتظر أن يأخذوا بيده، تعزيزاً لما قد يجدونـه من إيجابيات فى هذا العمل، وإصلاحاً وتجديداً لما قد يعتقدونه من سلبيات أو ثغرات ٠

وهكذا تتكامل العقول والقلوب إذا خلصت النوايا لله عز وجل، ولمصلحة هذا الوطن العزيز، فى وقت أصبح فيه وطننا العربى فى أشد الاحتياج للاعتماد على تربية سليمة ومتجددة من أجل تقليص الهوة بينه وبين الدول المتقدمة، التى أخذت فى التكالب علينا مرة أخرى، محاولة افتراسنا ٠ نسأل الله أن يهدينا سبل الرشاد ٠

والله الموفق،،،

هوامش الدراسة ومراجعها

(1) See, Fullan, Michael, **Change Forces,** London: The Falmer Press, 1993.

(2) See , Garcia, George & Garcia, Mary, "Charter Schools-Another Top-Down Innovation", **Educational Researcher**, Vol. 25,No.8, 1996, pp. 34-36.

(3) See, OECD**, Schools and Quality: An International Report**, Paris: OECD,1989,pp17-134

(٤) هيمو مانتينن، " علم التجديد التربوي "، ترجمة ك • بطوروس، مجلة التربية **الجديدة**،العدد (١٧)، السنة السادسة، أبريل ١٩٧٩، ص١٠ •

(٥) المرجع السابق، ص ص ١٠ – ١١ •

(6) Rowntree , Derek, **A Dictionary of Education**, London: Harper & Row Publishers, 1981 P.131

(7) Rickards, T., "Innovations and Creativity: Woods, Trees, and Pathways"**, R&D Management**, Vol. 21, No.2,1991,p.105.

(8) See, Damanpour, F., "The Adoption of Technological, Administrative and Ancillary Innovations: Impach of Organizational Factors", **Journal of Management**, Vol. 13, p. 677

(٩) هيمو مانتينن، مرجع سابق، ص١٢ •

(١٠) المرجع السابق، ص ص ٢٠-٢١ •

(11) See, Desimone, Laura, "How Can Comprehensive School Reform Models Be Successfully Implemented? **", Review of Educational Research**, Vol.72, No 3, Fall, 2002, pp. 433-436.

(12) See, for example, Cuban. L., "Transforming the Frog Into a Prince: Effective School Research, Policy, and Practice at the District Level" , **Harvard Educational Review**, Vol. 54,No. 2,1984,pp. 159-151.

(13) Tyack, D.& Tobin, W.,"The "Grammar" of Schooling: Why has it been so Hard to Change?", **American Educational Research Journal,** Vol. 31,No. (3), 1994, pp. 453-479.

(١٤) اعتمدنا بشكل أساسي فى رصدنا لحركة الإصلاح المدرسي الشامل على:-
Desimone, Loua, op. cit., pp. 433-479.

(15) Ibid.

(16) See, Harvard Educational Review, **Working Together Toward Reform,** Cambridge, MA: President and Fellows of Harvard College, 1996.

(١٧) ترجم هذا الكتاب الى العربية، وتفاصيله على النحو التالي:

نيل بوستمان، **أزمة التعليم: إعادة تعريف قيمة المدرسة**، ترجمة حسنى تمام، القاهرة: الجمعية المصرية لنشر المعرفة والثقافة العالمية، ٢٠٠٢ ٠

(١٨) يرجى مراجعة:

وليام جلاسر، **إدارة المدرسة الحديثة: مدرسة الجودة (فن إدارة التلاميذ بدون إكراه)**، ترجمة فايزة حكيم، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، ش٠ش٠م٠م، ٢٠٠٠ ٠

(١٩) محمد منير مرسى، " التجديد التربوي ومعوقاته وبعض نماذجه"، **حولية كلية التربية– جامعة قطر**، العدد الرابع، السنة الرابعة، ١٩٨٥، ص٤٢ ٠

(٢٠) اعتمدنا فى رصدنا للصعوبات الخمس الأولى على:

المرجع السابق، ص ٤٣ ٠

(٢١) يرجى على سبيل المثال ٠ مراجعة:

شاكر محمد فتحي، " مشكلات التعليم الابتدائي فى مصر "، فى: نبيل أحمد عامر، شاكر محمد فتحي، محمود عابدين، **التعليم الابتدائي: مشكلاته واتجاهات تطويره**، القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، ١٩٨٦/ ١٩٨٧، ص ص ١٦٤–١٦٥ ٠

(22) See, Sakamoto, Takashi, "Take-Off of the Japanese University of the Air", "**International Review of Education**, Vol. 32,No.3, 1986,pp. 346-349.

(٢٣) يرجى – فى هذا الشأن وعلى سبيل المثال – مراجعة:

محمود عباس عابدين، **قضايا تخطيط التعليم واقتصادياته بين العالمية والمحلية**، تقديم د٠ حامد عمار، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ٢٠٠٣، ص ص ٢٧٨–٢٧٩ ٠

(24) Gaad, Eman El-Naggar, "Training Egyption Teachers at the University of East Anglia in England", **Paper Presented at the 15 th Annual Conference of Department of Foundations of Education, Faculty of Education Mansoura**

University, on " Globalization and System of Education in the Arab World: Futuristic View", Mansoura (Egypt), 12-13, December, 1998.

(25) See, Cook, Janice, " Kinesthetic Mathematics: Hands- on Instruction for Alleviating Math Anxiety for All Learnes", **Paper Presented at the 31st Annual Meeting of the International Society for Educational Planning (ISEP), On" Planning Education for the Success of All"**, Atlanta, Georgia. U.S.A., (10-14) October (2001).

ملحق الدراسة

استبانه موجهة إلى السادة الموجهين والمديرين
والوكلاء والمعلمين، عن

أهم الصعوبات التى تحد من نجاح تجارب التجديد التربوى
على مستوى المدارس

جامعة قناة السويس

كلية التربية بالإسماعيلية

السيد الفاضل /

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ٠٠ وبعد

فتهدف الدراسة التى نقوم بإعدادها إلى تفعيل وظيفة المدرسة بوصفها وحدة أساسية فى التجديد التربوى ولتحقيق هذا الهدف الكبير، ننشد – من خلال خبرتك العلمية والإدارية – استجلاء آرائكم بخصوص أمر هام هو تحديد أهم الصعوبات التى تحد من نجاح تجارب التجديد التربوى فى بلادنا على مستوى المدارس ٠

ونحن إذ نطلب منك الاستجابة لفقرات هذه الاستبانة، فإننا نرجو منك الإجابة عن كل فقرة من فقراتها بأمانة وصراحة، حتى تؤتى هذه الدراسة ثمارها المرجوة ٠ هذا مع العلم بأن جميع البيانات والمعلومات التى سوف يتم جمعها لهذه الدراسة سوف تعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض هذه الدراسة فقط ٠

وهدفنا جميعاً هو الارتقاء بنظامنا التعليمى فى حاضره، ومستقبله على أساس من العلم والرأى والمشورة ٠

ونأمل فى مساعدتك لنا فى تحقيق هذا الهدف النبيل ٠

مع جزيل الشكر والتقدير على حسن تعاونكم ٠

أ٠د/ محمود عباس عابدين

رئيس قسم أصول التربية وعميد الكلية

بيانات أساسية

الاسم (اختيارى):

الوظيفة الحالية:

المؤهل: عالى تربوى ( )

عالى غير تربوى( )

متوسط تربوى ( )

متوسط غير تربوى( )

النوع: ذكر ( )

أنثى ( )

العمر بالسنة: ( ) سنة

المرحلة التعليمية: ابتدائي ( )

إعدادى ( )

ثانوى ( )

عدد سنوات الخبرة فى الوظيفة الحالية: ( ) سنوات

الوظيفة السابقة (إن وجدت):

–

–

موقع المدرسة: ريف ( ) حضر ( )

المحافظة: ( )

التخصص : علمى ( )

أدبى ( )

نوع المدرسة: حكومى ( )

خاص ( )

فيما يلي بعض الصعوبات التي تعوق نجاح تجارب التجديد التربوي في بلادنا ، يرجى وضع علامة ( ) أمام كل صعوبة في المكان الذي يعبر عن رأيك ، ومن واقع خبرتك الطويلة في مجال التربية والتعليم :

م	الصعوبة	درجة وجود الصعوبة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	أولاً: بالنسبة للمحتوى الدراسي وطرائق التدريس					
1	عدم مسايرة المحتوى الدراسي للتطور العلمي والتكنولوجي					
2	ابتعاد المحتوى الدراسي عن الواقع في الكثير من المواد الدراسية، وخاصة البيئة المحلية					
3	وجود حشو زائد عن الحد في المقررات الدراسية المختلفة					
4	عدم التكامل بين مناهج المواد الدراسية المختلفة					
5	ندرة استخدام المعامل في حصص مادة العلوم بفروعها					
6	عدم كفاية الوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ المنهج بفعالية					
7	عدم مراعاة المنهج في معظم الأحوال للفروق الفردية بين التلاميذ					
8	عدم الاستعانة بآراء المعلمين في تطوير المناهج الدراسية					
9	عدم أخذ آراء الطلاب في تطوير المنهج الدراسي					
10	عدم العناية بالنشاط المدرسي المصاحب للمادة الدراسية					
11	شيوع طريقة الإلقاء والتلقين من جانب المعلم، والاستماع والحفظ من جانب المتعلم					
	صعوبات أخرى خاصة بالمحتوى وطرائق التدريس أذكرها من فضلك، مع تحديد درجة وجودها:					
	ثانيا: بخصوص المعلم ونمط إعداده وتدريبه					
1	عدم إجادة المعلم للغة العربية					
2	عدم إجادة المعلم للغة الإنجليزية					
3	تباين مصادر إعداد المعلم ما بين خريج تربوي وآخر غير تربوي					
4	عمل بعض المعلمين في غير مجال تخصصهم					
5	عدم حرص معظم المعلمين على تنمية أنفسهم مهنياً عن طريق التعلم الذاتي					
6	قلة الابتكار عند معظم المعلمين في التخطيط للدرس، وتنفيذه، وتقويمه					
7	اعتماد الكثير من المعلمين على طرائق تدريس تقليدية، وبخاصة طريقة الإلقاء					
8	ضعف مهارة استخدام المعلم للحاسب الآلي					
9	عدم تشجيع المعلمين على تنفيذ أفكارهم التجديدية الخاصة					
10	اعتماد كليات التربية في إعدادها للمعلم على طرق تقليدية					
11	قصر مدة تدريب المعلمين على تنفيذ التجديدات التي تقررها الجهات الأعلى					
12	اتباع الطرق التقليدية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة على التجديدات التربوية					
13	ضعف حماس المعلمين عند حضورهم برامج االتدريب الخاصة برفع الكفاءة					
14	ضعف تشجيع المعلمين للطلاب على المشاركة في عمليتي التعليم والتعلم					
15	عدم تلبية برامج التدريب اثناء الخدمة لاحتياجات المعلم المهنية					
16	وجود قصور متعدد يتصل بوحدة التدريب في المدرسة ، من أبرزها ما يلي :					
	عدم التدقيق في اختيار القائمين على وحدة التدريب					
	تضارب نوعية التدريب وطبيعته مع مسئوليات المتدربين					
	الافتقار إلى التجهيزات والوسائل المعينة المطلوبة في التدريب					
17	قلة الفرص الممنوحة للمعلمين العائدين من التدريب خارج الوطن لعرض أفكار التجديد التربوي في البلاد التي زاروها					

عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا		الصعوبة
درجة وجود الصعوبة						
						صعوبات أخرى خاصة بالمعلم أذكرها من فضلك ، مع تحديد درجة وجودها:
						ثالثاً: فيما يتعلق بنظم التقويم والامتحانات:
					1	كثرة عدد الامتحانات في العام الواحد يقلل الوقت اللازم لتنفيذ أفكار التجديد
					2	عدم المتابعة المستمرة للمستوى التحصيلي للتلاميذ
					3	ضعف الاهتمام بالتلاميذ الفائقين
					3	ضعف الاهتمام بالتلاميذ المتأخرين دراسياً
					4	عدم تنوع أساليب التقويم
					5	عدم اهتمام التلاميذ بالامتحانات التجريبية الدورية
					6	تركيز الامتحانات على الأسئلة التي تقيس القدرة على التذكر دون الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا مثل التفكير ، والتحليل ، والتقويم ، وغيرها
					7	الاهتمام بالإمتحانات النظرية على حساب الامتحانات العملية
					8	رصد الدرجات وإعلان النتائج بطرق يدوية يستغرق وقتاً طويلاً
						صعوبات أخرى تتعلق بنظم التقويم والامتحانات اذكرها من فضلك، مع تحديد درجة وجودها:
						رابعاً: فيما يتصل بالإدارة التربوية والتعليمية والمدرسية:
					1	لا يقوم معظم اعضاء إدارة المدرسة بواجباتهم الفنية المرتبطة بتوجيه المعلمين وزيارتهم في الفصول
					2	وجود صراع بين أدوار القائمين على إدارة المدرسة ، نظرا لتعدد الوظائف الإدارية وعدم وجود تنسيق بينها
					3	عدم متابعة توصيات التوجيه الفني للمعلمين بالمدرسة بالصورة المرجوة
					4	غياب التنسيق بين إدارة المدرسة والإدارة التعليمية فيما يتصل بزيارات الموجهين الفنيين للمدرسة
					5	وجود إهدار يتعلق بالإمكانات المادية المتاحة بالمدرسة
					6	عدم توافر الموضوعية والعدالة من إدارة المدرسة تجاه المعلمين فيما يتعلق بالمعاملة والتقارير السنوية
					7	ندرة استخدام الحاسب الآلي في تسيير العمل الإداري بالمدرسة
					8	غياب الصلة بين إدارة المدرسة والمؤسسات التربوية المنوطة بإعداد المعلم
					9	نقل تجارب تجديد من الخارج دون تعديلها وفق النظام الحالي
					10	عدم التقويم الموضوعي لمرحلة تجريب التجديدات التربوية
					11	التسرع في تعميم التجارب على مستوى الوطن دون التعميم التدريجي
					12	عدم تهيئة الرأي العام قبل تنفيذ التجديدات
					13	خوف القائمين على الإدارة المدرسية من أي تجديد تربوي
					14	ضعف التفاؤل لدى القائمين على الإدارة بخصوص نجاح أي تجديدات تربوية
					15	قلة الاستفادة من خبرات المعلمين العائدين من برامج التدريب خارج الوطن

	الصعوبة	درجة وجود الصعوبة				
		عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا
	خامساً: مجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة:					
1	إحجام معظم أولياء الأمور عن المشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين					
2	ضعف حماس بعض المعلمين عن البمشاركة في اجتماعات مجالس الآباء والمعلمين					
3	عدم الاستغلال الأمثل لموارد المجلس في تدعيم عناصر العملية التعليمية وتجديدها					
4	عدم اهتمام إدارة المدرسة بتوفير العوامل المؤدية لجذب أولياء الأمور للمشاركة في تجديد العملية التعليمية بالمدرسة					
5	قلة عدد الاجتماعات المنعقدة لمجالس الآباء والمعلمين سنوياً					
6	عدم انشغال مجالس الآباء والمعلمين بقضايا التجديد التربوي على مستوى المدرسة					
7	ضعف الصلة بين المدرسة والبيئة المحيطة					
8	عدم قيام المدرسة بعقد ندوات لأفراد البيئة المحيطة، لتشجيعهم على دعم العملية التعليمية وتجديدها، وبخاصة فيما يتعلق بتوجيه أبنائهم في المنازل					
9	ندرة المساعدات التي تقدمها البيئة المحيطة لدعم التجديد التربوي بالمدرسة					
	صعوبات خاصة بمجالس الآباء والمعلمين والبيئة المحيطة، أذكرها من فضلك، مع تحديد درجة وجودها:					
	سادساً: بخصوص المشكلات المرتبطة بدور نقابة المهن التعليمية:					
1	غياب دور النقابة المتعلق بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة					
2	إنعدام الصلة بين النقابة ومؤسسات إعداد المعلم					
3	عدم قيام النقابة بدورها في المحافظة على كرامة المعلم وهيبته في المجتمع					
4	غياب دور النقابة في محاسبة الخارجين من المعلمين على القواعد الأخلاقية لمهنة التعليم					
5	ضعف انشغال النقابة بقضايا التجديد التربوي					
	صعوبات أخرى خاصة بالنقابة، أذكرها من فضلك، مع تحديد درجة وجودها:					
	سابعاً: فيما يتعلق بخصوص المشكلات المرتبطة بالتوجيه التربوي					
1	**عدم تبسيط الموجهين للمعلمين أفكار التجديد التربوي التي ترغب وزارة التربية في تنفيذها**					
2	**قلة عدد زيارات الموجهين للمعلمين في المدرسة**					
3	**عدم وضوح المعايير المستخدمة في تقويم الموجهين للمعلمين**					
4	**التركيز النسبي للتوجيه على تصيد الأخطاء بدلاً من دعم الإيجابيات وعلاج السلبيات**					
5	**عدم تشجيع الموجهين للمعلمين المجددين**					
	صعوبات أخرى خاصة بالتوجيه، أذكرها من فضلك، مع تحديد درجة وجودها					

في رأيك الخاص : كيف تنهض بوظيفة المدرسة لتصبح الميدان الأساسي والفعلي في التجديد التربوي